



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

# **MONITAPAUSTUTKIMUS KOMMUNIKOINTI- KANSIOLLA ILMAISEVIEN LASTEN KERRONNAN PIIRTEISTÄ**

Enni Kattelus  
Logopedian pro gradu -tutkielma  
Helsingin yliopisto  
Käyttäytymistieteiden laitos  
Maaliskuu 2015  
Ohjaaja: Kaisa Launonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Käyttätymistieteiden laitos	
Tekijä - Författare - Author Enni Kattelus			
Työn nimi - Arbetets titel Monitapaustutkimus kommunikointikansiolla ilmaisevien lasten kerronnan piirteistä			
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedia			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma Kaisa Launonen		Aika - Datum - Month and year Maaliskuu 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. + 57 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Kerronnalla tarkoitetaan tapaa raportoida, ymmärtää ja jäsentää elettyä kokemusta. Kerronta on tärkeä itseilmaisun ja vuorovaikutuksen väline, jonka avulla ihmiset jakavat informaatiota toisilleen. Kertomisen kyky ilmaantuu, kun lapsesta tulee aktiivinen osallistuja häneen itseensä liittyvissä tapahtumissa, fantasioissa sekä tarinoissa. Puhevammaiset lapset käyttävät usein puhetta korvaavana keinona kommunikointikansiota tai muita apuvälineitä. Heidän kertomisen taitojen kehittämisen mahdollisuutensa voivat olla monista syistä puhuvia lapsia heikommat. Tässä tutkimuksessa kuvaillaan kommunikointikansiolla muodostettujen avusteisten kertomusten piirteitä sekä sitä, miten kertomusten piirteet vaihtelevat kun kertomuksen houkuttelumenetelmää muutetaan. Lisäksi pohditaan kommunikointikumppanin ja apuvälineen roolia avusteisessa kerronnassa.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tässä tutkimuksessa oli tutkittavana kaksi 13–16-vuotiasta liikuntavammaista poikaa, jotka käyttivät ilmaisunsa apuvälineenä kommunikointikansiota. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2014 aikana. Aineistona olivat videotallenteet, joissa tutkittavat suorittivat kolmenlaisia kerronnan tehtäviä. Videoaineisto litteroitiin ja litteraatteja analysoitiin aiempaan tutkimustietoon perustuen, tutkimuskysymysten asettamissa konteksteissa laadullisesti ja määrällisesti.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Kansiola tuotettujen kertomusten makrorakenteet vaihtelivat. Monipuolimmat kertomukset täyttivät täydellisen kertomuksen piirteet, kun suppeimmat kertomukset rajoituivat yksittäisten tapahtumien kuvailuun. Pituudeltaan kertomukset olivat pääosin lyhyitä. Kieliopillisten funktiosanojen käyttö kerronnassa oli niukkaa. Sidosteisuuden ja koheesion ilmaiseminen kertomuksissa oli pääosin niukkaa ja runsaampanakin yksipuolista. Avusteisesti ilmaisevien lasten kertomukset siis poikkesivat tavanomaisesti kehittyvien, puheella ilmaisevien lasten kerronnasta erityisesti niiden kielellisten rakenteiden osalta. Tutkimustulokset tukevat ja täydentävät aiempaa tutkimustietoa avusteisesta kerronnasta. Aiheen tutkiminen on myös jatkossa tärkeää, jotta voidaan saada riittävä kuva avusteisen kerronnan erityispiirteistä ja jotta kuntoutusta ja apuvälineitä voidaan kehittää lasten kielenkehityksen tukemisen ja ilmaisullisten tarpeiden kannalta jatkuvasti paremmiksi.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords puhetta tukeva ja korvaava kommunikointi, AAC, avusteinen ilmaisu, kommunikointikansio, kerronta, kertomus			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto - Helda / E-thesis (opinnäytteet), ethesis.helsinki.fi			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Behavioral Sciences		Laitos - Institution – Department Department of Behavioral Sciences	
Tekijä - Författare - Author Enni Kattelus			
Työn nimi - Arbetets titel Monitapaustutkimus kommunikointikansiolla ilmaisevien lasten kerronnan piirteistä			
Title Characteristics of narratives by children who use communication books – Case study of two			
Oppiaine - Läroämne - Subject Logopedics			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare – Level/Instructor Master's thesis Kaisa Launonen		Aika - Datum - Month and year March 2015	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 86 pp. + 57 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Objectives.</i> Narrative means a way of report, understand and structure a lived experience. It is an important mean of self-expression and interaction and people use it to share information with each other. The ability to narrate appears when child becomes an active participant in fantasies, stories and actions related to himself. Children with speaking disabilities often use communication books or other equipment as an alternative or augmentative mean of communication. Their possibilities to narrate can be more limited than speaking children, due to several reasons. This study describes the characteristics of augmented narratives that are formed with communication books. This study also describes how the characteristics of narratives differ when the elicitation method is changed. Also the role of communication partner and communication aid is discussed.</p> <p><i>Methods.</i> Study consists of two physically disabled 13 to 16-year old boys who used communication books as a alternative mean of their communication. The research material was gathered during the spring of 2014. The material consists of video recordings of examinees performing three kinds of narrative assignments. The video material was transcribed and analyzed quantitatively and qualitatively in the contexts set by the research questions.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Macrostructure of the narratives produced by communication book varied. Most diverse narratives filled the characteristics of a perfect narrative whereas the most compact narratives mainly focused on describing individual events. The narratives were mainly short and use of grammatical function words was scarce. Expressions of cohesion was mainly scarce and monotonous as its best. Narratives of children communicating by AAC-means differ from ones of children developing normally and expressing themselves with speech especially on microstructures' behalf. These results support and complement previous research. Further research is important to achieve a sufficient perception of particularities of augmented narratives so that the communication aids can be developed to better support the language development and expressional needs of these children.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Augmentative and alternative communication, AAC, aided communication, communication book, narration, narrative			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto –Helda / E-thesis (opinnäytteet), ethesis.helsinki.fi			

# KIITOKSET

Ensimmäisenä haluan kiittää tutkimukseen osallistuneita nuoria ja heidän vanhempiaan. Ilman heitä tämän tutkimuksen toteutus olisi ollut mahdotonta. Tutkimuksen mahdollistamisesta kiitän myös Ruskis, Oppimis- ja Ohjauskeskus, Ruskeasuon koulua. Erityiskiitokset lähetän Ruskiksen AAC-yksikölle, jonka toiminnan innostamana olen alun perin kiinnostunut puhetta tukevista ja korvaavista kommunikointikeinoista. Irina Savolaista ja Tiina Jokelaa kiitän tuhannesti avusta aineistonkeruuvaiheessa. Lämpimän kiitoksen lähetän myös Taina Honkaselle kaikesta tuesta ja kannustuksesta, jota olen häneltä toistuvasti saanut.

Suuret kiitokset osoitan ohjaajalleni logopedian dosentti Kaisa Launoselle, joka varauksetta kannusti minua tarttumaan tähän aiheeseen. Hänen asiantuntevuutensa ja tarkkuutensa ovat johdattaneet minua projektin jokaisessa vaiheessa ja hänen kannustava palauteensa on auttanut minua uskomaan omaan työhöni. Lisäksi jokainen Kaisan antama kirjoitusprosessiin liittyvä neuvo on ollut minulle erityisen arvokas.

Rakkaimmat kiitokset osoitan puolisololleni Mikalle, joka on viisailla sanoillaan onnistunut valjastamaan parhaitenkin piiloutumaan pyrkineet voimavarani. En voi sinua kylliksi kiittää antamastasi tuesta ja rohkaisusta. Kiitos myös loputtomana virtaavasta huolenpidosta ja kärsivällisyydestäsi.

Tutkimuksen taloudellisesta tukemisesta kiitän Suomen Puheterapeuttiliitto ry:tä.

# SISÄLLYS

## KIITOKSET

1	JOHDANTO .....	3
2	AVUSTEINEN KOMMUNIKOINTI .....	5
2.1	Kuvat ja graafiset merkit .....	6
2.2	Kommunikointikansio .....	8
2.3	Kommunikointikumppanin rooli ja mallittaminen .....	9
2.4	Avusteisesti ilmaisevien lasten ilmausten piirteet .....	10
2.5	Liikuntarajoitteisen lapsen kommunikoinnin erityispiirteitä .....	11
3	KERTOMUKSEN MÄÄRITELMÄ JA KERRONNAN TUTKIMINEN .....	13
3.1	Kertomuksen määritelmä .....	13
3.2	Kertomusten lajityypit .....	14
3.3	Kertomuksen rakenne ja analysointi .....	16
3.3.1	Kertomusten makrorakenteet .....	17
3.3.2	Kertomusten mikrorakenteet .....	18
3.4	Kerronnan elisitointimenetelmät .....	20
4	LAPSEN KERRONTATAITOJEN KEHITTYMINEN .....	21
4.1	Pienten lasten kerrontataidot .....	22
4.2	Kouluikäisen lapsen kerrontataidot .....	24
4.3	Avusteisesti ilmaisevien lasten kerrontataidot .....	25
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS .....	26
6	MENETELMÄ .....	27
6.1	Tutkittavat .....	27
6.2	Aineistonkeruu .....	29
6.3	Aineiston käsittely ja analyysi .....	32
6.3.1	Kertomusten makrorakenteiden analyysimenetelmät .....	34
6.3.2	Kertomusten mikrorakenteiden analyysimenetelmät .....	40
7	TULOKSET .....	44
7.1	Kertomusten makrorakenteet .....	44
7.1.1	Toistokerronnan tehtävä .....	44
7.1.2	Tarinan luomisen tehtävä .....	45
7.1.3	Henkilökohtainen kertomus .....	46
7.2	Kertomusten mikrorakenteet .....	50
7.2.1	Kertomusten pituus .....	50
7.2.2	Kertomusten sanaston laatu .....	51
7.2.3	Kertomusten koheesio .....	52
8	POHDINTA .....	54
8.1	Tulosten pohdinta .....	55
8.1.1	Kertomusten informaatiosisällöt .....	55
8.1.2	Kertomusten kielelliset rakenteet .....	56
8.1.3	Apuvälineen ominaisuudet ja kommunikointikumppanin rooli .....	59
8.1.4	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset .....	62
8.2	Menetelmän pohdinta .....	65
8.2.1	Tutkittavat .....	65
8.2.2	Aineistonkeruu .....	66
8.2.3	Aineiston analyysi .....	69
8.3	Jatkotutkimusaiheita .....	70
	LÄHTEET .....	72
	LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Puhuminen vaatii motoriikan täsmällisyyttä ja oikeaa ajoitusta (Cogher, Savage & Smith, 1992). Nämä taidot opitaan yleensä vauvaikäisenä muun kehityksen osana vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. CP-vammasta (*Cerebral Palsy*) voi seurata sellaisia synnynnäisiä tai varhaisessa lapsuudessa ilmeneviä motorisia vaikeuksia, että lapsi ei voi oppia puhumaan. Motorisen säätelyn ongelmista johtuvan puheilmaisun puuttumisen seurauksena myös kielellinen kehittyminen voi olla normaalisti puhumaan oppivia haasteellisempaa (Blockberger & Johnston, 2003). Kuitenkin myös puhumattomilla lapsilla on yhtäläinen tarve kommunikoida, muodostaa sosiaalisia suhteita ja olla osallinen omassa yhteisössään (Glennen, 1997b).

Puhetta tukevista ja korvaavista keinoista (*Augmentative and Alternative Communication*) käytetään myös suomen kielessä yleisesti lyhennettä AAC (Wilkinson & Henning, 2007). Sillä tarkoitetaan menetelmiä ja teknisiä välineitä, jotka on suunniteltu puhutun kielen ja kommunikoinnin tukemiseen tai korvaamiseen henkilöillä, joiden puhekyky tai kielelliset taidot ovat puutteellisia (Wilkinson & Henning, 2007; Huuhtanen, 2011b).

Kertominen on kielellisen ilmaisun osa-alue, joka kuuluu monin tavoin jokapäiväiseen kielenkäyttöön (mm. Applebee, 1989, 36). Kerronta on tärkeä itseilmaisun ja vuorovaikutuksen väline, jonka avulla ihmiset jakavat informaatiota toisilleen (Peterson & McCabe, 1991) ja voivat vaikuttaa omaan sosiaaliseen asemaansa (Bruner, 1990, 85). Kerronnalla tarkoitetaan tapaa ”raportoida, ymmärtää ja jäsentää elettyä kokemusta” (Hyvärinen, 2007, 137). Tyypillisesti kertomuksessa käsitellään useaa tapahtumaa ja niiden välisiä suhteita. Kertovaksi kielenkäytöksi voidaan luokitella erilaiset kertomukset, kuten sadut tai vitsit, kertomukset itselle tapahtuneista sattumuksista tai vaikkapa uutiset (Routarinne, 1997; Suvanto & Mäkinen, 2011).

Lapsen kertomisen kyky alkaa kehittyä jo suhteellisen varhain (Leinonen ym., 2000, 92). Kerrontataidot kehittyvät hitaasti aikuisuuteen asti, sillä niiden kehittyminen edellyttää useiden korkeatasoisten kielellisten, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen hallintaa (esim. Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Kerronnan taidot ovat kriittisessä roolissa lapsen identiteetin kehittämisessä, sillä erilaiset kerrontatilanteet ovat osa heidän sosiaalistumisensa kehittymistä (Hunston & Thompson, 2000; Ochs & Capps, 2001). Onnistuneen kertomuksen luomiseksi kertojan tulee järjestää kertomuksen tapahtumat

loogiseen järjestykseen, suunnitella tarinan eteneminen ja valita sopivat sanat (Leinonen ym., 2000, 93). Kertominen edellyttääkin kykyä jäsentää mennyttä ja tulevaa sekä reaali- ja mielikuvitusmaailmaa, sekä kielellisten taitojen monipuolista hallintaa (Liles, 1993; Leonard, 1998, 85; Leinonen ym., 2000, 93). Lisäksi kertojan tulee ottaa huomioon kuulijan näkökulma kertomukseen ja arvioida mitä kaikkea siihen tulee sisällyttää, jotta kuulija voi saada riittävän kuvan kertomuksen tapahtumista (Leinonen ym., 2000, 93).

Kerronnan piirteitä on tutkittu logopedian alalla suhteellisen paljon (esim. Korpijaakko-Huuhka, 2003; Soodla & Kikas, 2010; Suvanto, 2012). Viimeaikoina erityisesti kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ovat herättäneet laajaa kiinnostusta (mm. Soodla & Kikas, 2010; Suvanto, 2012). Tämän lisäksi myös aikuisten kerrontaitoja on tutkittu, erityisesti degeneratiivisiin ja hankittuihin sairauksiin liittyen (Korpijaakko-Huuhka, 2003; Lehtihalmes, Korpijaakko-Huuhka & Launonen, 2007; Altman, Goral, & Levy, 2012). Kommunikointikansiollla tapahtuvaa kerrontaa on sen sijaan tutkittu vain hyvin vähän (esim. Soto & Hartmann, 2006; Toikka, 2010).

Kertomisen kyky on keskeisessä roolissa lapsen kommunikatiivisen kompetenssin rakentumisessa ja edellyttää erilaisten kielellisten ja kognitiivisten rakenteiden hallintaa (Soto & Hartmann, 2006). Kuvattaessa avusteisesti ilmaisevien lasten kerrontaa tulee ottaa huomioon, miten nämä puheella ilmaisemisesta poikkeavat tavat voivat vaikuttaa heidän kokemuksiinsa kerronnasta ja millaisia strategioita he hyödyntävät ylittääkseen heidän kommunikointijärjestelmänsä mahdollisesti asettamat rajoitteet (Soto & Hartmann, 2006).

Tässä monitapaustutkimuksessa tarkastelen kahden liikuntavammaisen, kommunikointikansiollla ilmaisevan pojan kerronnan piirteitä. Keräsin tutkimuksen aineiston keväällä 2014. Aineisto koostuu tutkittavien suorittamista erilaisista kerronnan tehtävistä. Litteroin videoaineistot kerrontatehtävistä ja kuvailen niistä tekemiäni havaintoja laadullisin ja määrällisin keinoin. Avusteisen kerronnan tutkiminen on tärkeää, koska siten on mahdollista saada monipuolisesti tietoa lapsen kielellisistä kyvyistä ja kognitiivisista taidoista (Hesketh, 2004; Norbury & Bishop 2003). Kerronnan taitojen on todettu antavat laajan kuvan lapsen kielen kehityksen piirteistä (Hesketh, 2004).

## 2 AVUSTEINEN KOMMUNIKOINTI

Kommunikointikykyä pidetään usein ihmiselle itsestään selvänä asiana (Glennen, 1997b). Ensin muodostuu ajatus jaettavasta viestistä, ja sen välittämiseksi valitaan joukko sanoja. Sanojen tuottamiseksi lähetetään lukematon määrä motorisia impulsseja ääntöelimistön lihaksille, jotka sitten liikkuvat koordinoitusti puheen tuottamiseksi. Suurimmalla osalla tämä prosessi tapahtuu vaivattomasti ja salamannopeasti. On kuitenkin olemassa joukko ihmisiä, jotka eivät kykene käyttämään puhetta ensisijaisena kommunikoinnin keinonaan. Tästä huolimatta heidän tarpeensa kommunikoida, muodostaa sosiaalisia suhteita ja olla osallinen omassa yhteisössään on yhtäläinen puhuvien ihmisten kanssa.

Puhetta tukevilla ja korvaavilla keinoilla (*Augmentative and Alternative Communication*) tarkoitetaan menetelmiä ja teknisiä välineitä, jotka on suunniteltu puhutun kielen ja kommunikoinnin tukemiseen tai korvaamiseen niille henkilöille, joiden puhekyky tai kielelliset taidot ovat puutteellisia (Wilkinson & Henning, 2007). Erilaiset AAC-keinot voidaan jakaa *ei-avusteisiin* ja *avusteisiin* keinoihin (Glennen, 1997a; Huuhtanen, 2011b). Ei-avusteisilla tarkoitetaan niitä keinoja, joiden käytössä ei tarvita ulkoisia apuvälineitä. Tällaisia ovat esimerkiksi viittomat ja eleet (Huuhtanen, 2011b). Avusteisissa kommunikointimenetelmissä sen sijaan hyödynnetään jotakin ulkoista apuvälinettä, kuten irtokuvia, kommunikointikansiota tai tietokonetta. Tällaisissa kommunikoinnin apuvälineissä kommunikointimerkkeinä voidaan käyttää esimerkiksi graafisia merkkejä, valokuvia tai piirroksia. Tässä tutkimuksessa AAC-keinojen avulla tapahtuvaa ilmaisua kutsutaan *avusteiseksi ilmaisemiseksi*.

Puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytölle tyypillistä on kommunikoinnin hitaus (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 51). Tiettyä sanaa vastaavan graafisen merkin etsiminen ja osoittaminen kommunikoinnin apuvälineestä vie enemmän aikaa kuin saman sanan artikuloiminen puhumalla. Lisäksi viestintämahdollisuudet ovat avusteisia keinoja käytettäessä aina puheella viestimistä rajoitetummat, koska apuvälineestä ei välttämättä löydy kaikkia käyttäjän tarvitsemia sanoja (Wilkinson & McIlvane, 2002, 276). Apuvälineen sanavaraston kasvattaminen voi sen sijaan aiheuttaa viestinnän vaikeutta. Oikean sanan löytäminen voi olla vaikeampaa suuremman merkkimäärän joukosta.



Laajoista kommunikointikansioista on tullut Suomessa nopeasti suosittuja kommunikoinnin apuvälineitä (Huuhtanen, 2011a). Käytäntö on osoittanut monien lasten hyötyvän niistä, mutta tutkimustietoa on edelleen vain vähän.

## 2.1 Kuvat ja graafiset merkit

Erilaiset kuvat, symbolit ja niiden osoittaminen ovat jokaiselle ihmiselle melko arkipäiväinen tapa viitata johonkin asiaan (Huuhtanen, 2011a). Kommunikoinnin apuvälineissä symboleita hyödynnetään vastaavalla tavalla. Apuvälineessä kutakin sanaa tai lyhyttä fraasia vastaa jokin symboli. Kun useita symboleita yhdistetään, voidaan muodostaa lauseita ja kertomuksia. Kommunikointikuvina voidaan käyttää itse piirrettyjä kuvia, valokuvia tai kaupallisesti valmistettuja kuvia (esim. Picture Communication Symbols, PCS) (Mayer-Johnson, 2014).

Mitä taitavampi kielen käyttäjä on kyseessä, sitä laajempia ilmaisun mahdollisuuksia hän tarvitsee. Useimmiten suomalaisissa kuvakommunikoinnin välineissä, kuten kommunikointikansioissa, käytetään maailmallakin suosittuja PCS-merkkejä (Huuhtanen, 2011a; Mayer-Johnson, 2014). Ne koostuvat yleensä yksinkertaisesta piirroskuvasta sekä sen yläpuolelle kirjoitetusta merkitysvastineesta (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 31). Kaikille sanoille ei ole kehitetty niitä kuvaavaa merkkiä, vaan lyhyet sanat (esim. *tai*, *vaikka*) tai kieliopilliset päätteet (esim. *-lle*, *-lla*) ilmaistaan yleensä vain ortografisessa muodossa. PCS-merkkejä on saatavilla tuhansia, ja ne kattavat kaikkien sanaluokkien sanoja (Mayer-Johnson, 2014).

Graafisten merkkien laatua tarkastellaan usein kahden muuttujan, *monimutkaisuuden* ja *ikonisuuden* kautta (Fuller, 1997). Monimutkaisuudella viitataan siihen, kuinka monesta elementistä merkin merkitys rakentuu. Mitä useampi elementti merkityksen rakentamiseen tarvitaan, sitä monimutkaisemmaksi merkki muuttuu. Tällä voi olla vaikutusta merkkien opittavuuteen. Ikonisuudella tarkoitetaan merkin yhteneväisyyttä sen edustamaan merkityssisältöön (Fuller, 1997; von Tetzchner & Martinsen, 2000, 210–217). Merkin ikonisuuden aste määreytyy sen *läpinäkyvyyden* ja *läpikuultavuuden* mukaan. Läpinäkyvyydellä kuvataan sitä, miten helposti merkityssisältö on arvattavissa pelkästä merkistä, ilman sitä kohdetta, johon merkillä viitataan (Fuller, 1997). Läpikuultavuudella sen sijaan tarkoitetaan sitä, miten helposti merkin ja sen tarkoituksen välinen yhteys on havaittavissa, kun merkki ja kohde ovat yhtä aikaa nähtävillä (Lloyd & Fuller, 1990;

Fuller, 1997). Läpikuultavuus kuvaa siis merkin ja kohteen välistä yhteyttä (Fuller, 1997). Graafisten merkkien ikonisuudella katsotaan olevan merkitystä niiden omaksumiseen. Yleisesti PCS-merkkejä pidetään läpinäkyvinä ja siksi helposti opittavina merkkeinä (Mizuko, 1987), kun taas esimerkiksi Bliss-symboleja pidetään vaikeasti opittavina ja ei-läpinäkyvinä. Usein graafisien symbolien substantiivit ovat verbejä läpikuultavampia (Bloomberg, Karlan & Lloyd, 1990). Yleisesti konkreettisten käsitteiden (*pallo*) omaksumista pidetäänkin abstraktimpia (*vaikea*) käsitteitä helpompana (Light, Wilkinson & Drager, 2008).

Kuvat ja graafiset merkit voidaan valita kommunikoinnin apuvälineestä usealla eri tavalla (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 49–50). Yleensä nopein ilmaisutapa on *suora valinta*, jossa käyttäjä valitsee haluamansa merkin osoittamalla sitä itse sormella, nyrkillä, katseella tai vaikkapa otsaan kiinnitetyllä osoitintikulla (Horn & Jones, 1996; Glenen, 1997a). Jos käyttäjä ei kykene itse osoittamaan merkkejä, voidaan hyödyntää *askellusta* (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 49–51). Askellus voi olla apuvälineiden avulla itsenäistä, tai siinä voidaan hyödyntää toisen ihmisen apua. *Lineaarisisessa askelluksessa* käydään yksi kerrallaan läpi kaikki apuvälineessä yhtä aikaa näkyvillä olevat merkit, kunnes oikea merkki löytyy ja se valitaan. Koska jokaisen kuvan läpikäyminen yksi kerrallaan on hidasta, voidaan askellusta nopeuttaa *rivi-sarake-askellusta* hyödyntämällä. Tällöin ensin valitaan rivi, jolla merkki on, ja käydään sen jälkeen läpi yksi kerrallaan kyseisellä rivillä olevat merkit.

Itsenäinen askeltaja pysäyttää merkkien päällä liikkuvan osoittimen (esim. valo) haluamansa merkin kohdalla. Toisen ihmisen avulla askellettaessa kommunikointikumppani osoittaa ja/tai sanoo ääneen kunkin merkin ja käyttäjä pysäyttää kumppanin sopivan merkin kohdalla. Askeltaminen voi kuormittaa käyttäjän muistia osoittamista enemmän (Horn & Jones, 1996), sillä askeltaja kohtaa valintaprosessin aikana suuremman määrän viestinsä kannalta väärinä merkkejä. Väärät merkit voivat herättää muita ajatuksia ja hankaloittaa alkuperäisessä asiassa pysymistä ja jo valittujen merkkien mielessä pitämistä (Wagner & Jackson, 2006).

## 2.2 Kommunikointikansio

Kommunikointikansiot ovat manuaalisia kommunikoinnin apuvälineitä, joissa sanat esitetään kuvilla, symboleilla, kirjaimilla tai sana- ja lauselistoilla (Papunet, 2014a). Sopivat merkit valitaan kommunikointikansioon aina yksilöllisesti (Huuhtanen, 2011a). Merkkien valinnassa tärkeässä roolissa ovat käyttäjän itsensä lisäksi hänen lähiympäristönsä ihmiset. Kansion sisältämien merkkien määrä voi nousta käyttäjän tarpeiden mukaan jopa useisiin tuhansiin (Vuoti ym., 2006; Papunet, 2013; Ruskis, Oppimis- ja ohjauskeskus, 2014). Kansiot sisältävät yksilöllisiin tarpeisiin räätälöityjen sanojen (*fringe vocabulary*) (Beukelman & Mirenda, 2010) lisäksi ydinsanoja (*core vocabulary*), joita käytetään yleisesti kielessä toistuvasti, riippumatta tilanteesta tai henkilöistä (esim. *ja, vaikka, mutta, että*) (Beukelman & Mirenda, 1992; Fallon, 2001).

Ensimmäisissä Suomessa käytössä olleissa kommunikointikansiomalleissa merkit oli jaoteltu kansion sivulle yleensä sanaluokan tai aiheen mukaan (Papunet, 2013). Siten eri sanaluokkien sanoja ei ollut saatavilla samasta paikasta. Tällä hetkellä markkinoilla olevat laajat kommunikointikansiot on pyritty kehittämään sellaisiksi, että niiden avulla olisi mahdollisimman helppoa muodostaa ympäristön kielen kieliopin mukaisia lausetasoisia ilmauksia (Porter, 2007). Suomessa käytettävien kommunikointikansioiden taustalla on vaikuttanut Gayle Porterin (2007) *dynaamiseen malliin* perustuva PODD-kommunikointikansio (Pragmatic Orientation Dynamic Display) (Huuhtanen, 2011a; Papunet, 2013; Ruskis, Oppimis- ja ohjauskeskus, 2014).

Merkkien dynaaminen järjestämistapa kommunikointikansiossa mahdollistaa suuren merkkitarjonnan (Reichle, Dettling, Drager & Leiter, 2000; Drager, Light, Spelz, Fallon, Jeffries, 2003). Kaikkien saatavilla olevien merkkien ei tarvitse olla yhtä aikaa näkyvillä, vaan merkit on sijoiteltu useille, jopa kymmenille sivulle. Kansioilla tuotetun ilmaisun tehokkuutta lisää edelleen se, että merkit on järjestetty sanaluokkajaon sijaan aihealueittain ja ne ovat siten yleensä helposti löydettävissä. Jokaisella aihealueella on eri sanaluokkiin kuuluvia merkkejä, jotta lausetasoinen ilmaisu mahdollistuu yhdeltä sivulta (Huuhtanen, 2011a). Laaja kansio mahdollistaa myös kieliopillisten ilmausten, kuten eri aika-, taivutus- sekä omistus- ja kieltomuotojen muodostamisen (Fallon ym., 2001).

Dynaamisen järjestämistavan käyttö edellyttää, että käyttäjä pystyy etsimään apuvälineestään sellaisia merkkejä, jotka eivät ole näkyvillä lähtötilanteessa (Reichle ym.,

2000). Oikeiden merkkien löytäminen ja hyödyntäminen vaatii siis kansion käyttäjältä kehittyneitä kognitiivisia taitoja, kuten hyviä luokittelutaitoja ja kykyä palauttaa mieleen merkkien sijainti kansiossa (Drager ym., 2003).

### **2.3 Kommunikointikumppanin rooli ja mallittaminen**

Kuten kielen ja puheen oppiminen aina, myös avusteisesti ilmaisevan lapsen kielen kehittyminen ja kansiolla ilmaiseminen edellyttävät ympäristön mallia (Porter, 2007; Dada & Alant, 2009). Avusteisesti ilmaisevien lasten kielen omaksuminen on haasteellista, koska he eivät pääse harjoittelemaan kieltä siinä muodossa, missä he sitä pääosin ympäristöltään vastaanottavat (Light, 1997). Parhaiten kommunikointikumppanin ajatellaan voivan tukea kansionkäyttäjän kielenkehitystä ja kansionkäyttötaitojen kehitystä *mallittamalla* omaa puhettaan. Mallittamisella tarkoitetaan sitä, että puhuessaan kommunikointikumppani osoittaa samanaikaisesti merkkejä kansiosta eli käyttää apuvälinettä siten kuin kansionkäyttäjän halutaan sitä oppivan käyttämään (Romski & Sevcik, 1988; Goossens', Elder, & Crain, 1992; Romski & Sevcik, 1993; Savolainen, 2002).

Mallittaminen perustuu Vygotskyn (1978) teoriaan siitä, että kieli opitaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa taitavamman kielenkäyttäjän antaman mallin pohjalta (mm. Sutton, Soto & Blockberger, 2002; Dada & Alant, 2009). Kommunikointikansiota käyttävää lasta taitavampi kommunikointikumppani voi siis mallittaa lapselle lausetasoista puhetta, vaikka lapsi ei tällaiseen ilmaisuun itse vielä pystyisikään (Vuoti ym., 2006). Seuraessaan taitavamman käyttäjän kansionkäyttötapaa lapsi oppii apuvälineensä käyttötappaa ja rakennetta sekä sen sisältämien merkkien merkityksiä (Dada & Alant, 2009). Kommunikointikumppanilla onkin merkittävä rooli mallin antajana käyttäjän opettellessa kommunikointikansion periaatteita ja käyttöä.

Mallittamisen ensisijaisena tavoitteena on tuoda ilmi graafisen symbolin käyttökelpoisuus kommunikoinnissa (Romski & Sevcik, 1988). Mallittamisen avulla pyritään myös vahvistamaan kansionkäyttäjän ekspressiivisen ja reseptiivisen ilmaisun välistä symmetriaa (Light, 1997). Mallittaminen mahdollistaa monipuolisen, ympäristön kieliopin mukaisen kielen tarjoamisen lapselle sillä keinolla, jolla hän itse kykenee tuottamaan viestejä (Goossens' ym., 1992; Romski & Sevcik, 1993). Tämän lisäksi kommunikointi-

kumppani voi ilmentää mallittamisen avulla kommunikointikansion käytön sosiaalista hyväksyttävyyttä ja siten kannustaa sen käyttöön (Romski ym., 1997).

## 2.4 Avusteisesti ilmaisevien lasten ilmausten piirteet

Avusteisesti ilmaisevat ihmiset eivät muodosta homogeenistä kommunikoijien ryhmää, vaan puhujan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten kognitiiviset ja kielelliset taidot sekä motivaatio, vaikuttavat kommunikoinnin laatuun ja tehokkuuteen (van Balkom & Welle Donker-Gimbrère, 1996; Binger & Light, 2008; Light ym., 2008). Siitä, miten avusteisesti ilmaisevat ihmiset muodostavat ilmauksensa, on toistaiseksi vain vähän tutkimustietoa (mm. Ahotupa, 2013). On arvioitu, että he saattavat kääntää ilmauksensa suoraan puhutusta kielestä tai tuottaa ne ilmaisukeinon sisäisten rakenteiden perusteella, näiden kahden yhdistelmällä tai jollakin muulla strategialla (Sutton, 2002). Yleisesti ajatellaan, että avusteisesti ilmaisevien ihmisten on hallittava sekä puhutun kielen että heidän käytössään olevan graafisen järjestelmän koodistot (esim. Light, 1989).

Graafisen ilmaisun tutkimuksissa on havaittu, että avusteisesti tuotetut ilmaukset ovat yleensä lyhyitä, pääasiallisesti yksimerkkisiä (Smith, 1996; Brekke & von Tetzchner, 2003; Binger & Light, 2008) ja monimerkkisinäkin lyhyitä (Ahotupa, 2013). Ilmausten tuotto voi olla hidasta (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 51) ja motorisista vaikeuksista johtuen epätarkkaa (Ahotupa, 2013). Avusteisten ilmausten rakenteet eivät välttämättä vastaa ympäristössä puhutun kielen ilmausten rakenteita (Soto, 1999). Vaikka laajat kommunikointikansion yleensä mahdollistavat ainakin lähes ympäristön kieliopin mukaisten lauseiden rakentamisen, voi kansiolla muodostetuista ilmauksista kuitenkin usein jäädä pois puhutulle kielelle yleisiä morfologisia ja syntaksisia elementtejä. Ahotuvan (2013) pro gradu -tutkimuksen kansionkäyttäjien monimerkkiset ilmaukset eivät aina vastanneet suomen kielen sanajärjestystä. Ne olivat kieliopillisesti vajaita, niistä puuttuivat taivutuspäätteet ja kieliopilliset morfeemit, kuten sijapäätteet ja konjunktiot sekä lauseenmuodostuksen kannalta tärkeä predikaatti. Ilmaukset muistuttivat siis puhuvien lasten ensimmäisiä lauseita. Tällaista suppeaa ja puutteellista ilmaisua voivat selittää esimerkiksi heikot puheen ymmärtämisen taidot (Sutton ym., 2002), mutta kyse voi olla myös muusta, esimerkiksi hitaan ilmaisun jouduttamisesta.

Kommunikointikansiota käyttävien lasten on havaittu käyttävän kommunikoinnissaan erilaisia strategisia, valitun merkin merkityksen laajentamista ja multimodaalisuutta (Mäkinen, 2013). Multimodaalisella viestinnällä tarkoitetaan useiden keinojen (esim. osoittaminen, ääntely ja viittominen) hyödyntämistä. Lasten onkin todettu pyrkivän käyttämään kommunikoinnissaan nopeinta, tehokkainta ja helpommin käytettävissä olevaa strategiaa (Cress & Marvin, 2003).

Lapsen kielelliset taidot vaikuttavat merkittävästi hänen käytettävissään oleviin kommunikoinnin strategisiin keinoihin (esim. Mäkinen, 2013). Aina kommunikoija ei kykene itse keksimään tehokasta keinoa käytettävissään olevan sanaston luovaan käyttöön tai muiden viestinnällisten keinojen käyttöön. On todettu että edes puhuvat ihmiset eivät tuota kommunikointikansiota käyttäessään samanlaisia kielioppirakenteita, joita he puhuessaan tuottavat. Kommunikoinnin apuvälineeseen liittyvät piirteet saattavatkin osaltaan vaikuttaa avusteisesti ilmaisevien henkilöiden ilmausten muodostamiseen (Sutton ym., 2002). Mitä toimivammaksi ilmausten tekeminen on kommunikoinnin apuvälineessä tehty, sitä useammin käyttäjien on todettu tuottavan pitkiä ja kompleksisia ympäristön kielen kieliopin mukaisia lauseita (Nakamura, Alm, Newell & Waller, 1998). Esimerkiksi kieliopin kannalta tärkeiden morfeemien saatavuudella apuvälineessä on siis merkittävä vaikutus siihen, miten käyttäjä lauseensa muodostaa.

## **2.5 Liikuntarajoitteisen lapsen kommunikoinnin erityispiirteitä**

CP-vammalla (*Cerebral Palsy*) viitataan viimeistään lapsuusiässä ilmenevään kehityksellisten häiriöiden joukkoon, joille yhteistä ovat aivojen kehityspoikkeamista johtuvat motoriikan vaikeudet (Cogher, Savage & Smith, 1992). Aivojen motoriset keskukset ovat vain harvoin liikuntarajoitteisten ihmisten ainoita vaurioituneita aivoalueita ja siten erilaiset liitännäishäiriöt ovat yleisiä (mm. Bax, Goldstein, Rosenbaum, Leviton & Paneth, 2005). Näihin häiriöihin voi liittyä myös kognition, käyttäytymisen tai aistitoimintojen häiriöitä sekä tukielimistön tai muiden alueiden vaikeuksia. CP-vammaan liittyvät motoriset häiriöt tai muut vaikeudet eivät ole eteneviä eivätkä paranevia, mutta niiden ilmentyminen voi vaihdella lapsen kehityksen ja kypsymisen myötä (Cogher ym., 1992).

Puhuminen vaatii motoriikan täsmällisyyttä ja oikeaa ajoitusta, jotka opitaan yleensä vauvaikäisenä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa joteltelemalla ja matkimalla (Cogher, ym., 1992). Onkin tavallista, että vaikeasti liikuntarajoitteiset lapset eivät opi puhumaan motoristen häiriöidensä vuoksi. Tästä johtuen myös kielellinen kehittyminen on heille normaalisti puhumaan oppivia haasteellisempaa (Blockberger & Johnston, 2003).

Fyysisen toimintakyvyn vaikeuksien aiheuttamat kommunikoinnin ongelmat alkavat varhain (DeCoste, 1997). Tyypillisesti kehittyvät vauvat kommunikoivat ääntelyn lisäksi kasvojen ilmeillä, kehon asennoilla ja katsekontaktilla. Liikuntarajoitteisen lapsen tällaiset viestintäyritykset voivat epäonnistua, ja vanhemman voi olla vaikeaa lukea lastaan ja vastata hänen viestintäyrityksiinsä (Cogher ym., 1992; Launonen, 2007, 71). Lisäksi liikuntarajoitteiset vauvat voivat joutua olemaan sairaalassa pitkänkin ajan syntymän jälkeen, ja monenlaiset laitteistot voivat estää vanhempien ja lapsen välistä luontaista kanssakäymistä (Cogher ym., 1992; Launonen, 2007, 70). Näistä syistä lapsen kielenkehityksen kannalta elintärkeä lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus ja viestintä voivat vaarantua ja lapsen mahdollisuudet kehittyä taitavaksi kielenkäyttäjäksi heikentyä. Jotta vanhemmat voivat oppia tulkitsemaan lapsensa poikkeavaa varhaista käyttäytymistä, myös liikuntarajoitteisella lapsella ja hänen vanhemmillaan tulee olla riittävästi positiivisia vuorovaikutuksen kokemuksia (Cogher ym., 1992).

Liikuntarajoitteisten lasten puheen ongelmat voidaan jakaa kolmeen ryhmään: artikulaation, äänen ja kielen ongelmiin. Yleisimpiä ovat ääntöelimistön motorisen koordinaation vaikeuksista johtuvat artikulaation ongelmat. Ääniongelmat aiheuttavat äänen soinnin vaihteluita, ja ääntöelimistön tahdonalaisten liikkeiden hallinta voi olla mahdotonta. Kielen ongelmiin kuuluvat erilaiset sanojen muodostamisen, kielen ymmärtämisen ja kielellisen tietoisuuden ongelmat.

Sopivan kommunikointikeinon valintaan liikuntarajoitteiselle lapselle vaikuttaa motorisen vaurion tyyppi ja sen aiheuttamien ongelmien vaikeusaste (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 40). Liikuntarajoitteisten ja muiden puhetta tukevia ja korvaavia kommunikointikeinoja käyttävien lasten kielenkehityksestä ja kommunikoinnin mahdollisuuksista on yhä riittämättömästi tutkittua tietoa (esim. Toikka, 2010).

### **3 KERTOMUKSEN MÄÄRITELMÄ JA KERRONNAN TUTKIMINEN**

Lasten kerrontataitoja on tutkittu melko paljon (mm. Korpijaakko-Huuhka, 2003; Soodla & Kikas, 2010; Suvanto, 2012). Erityistä huomiota on kiinnitetty kielihäiriöisten lasten kerrontataitojen tutkimiseen (mm. McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008; Soodla & Kikas, 2010; Suvanto, 2007; 2012; Rinta-Homi, 2012). Sen sijaan avusteista kerrontaa on tutkittu hyvin vähän (Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2008) ja Suomessa tietävästi vain pro gradujen muodossa (Toikka, 2010; Ahotupa, 2013). Toikka (2010) totesi tapaustutkimuksessaan kommunikointikansiolla ilmaisevan tutkittavan kerronnan olleen niukkaa ja riippuvaista kumppanin tulkinnoista.

Kertomisen kykyä pidetään yhtenä kommunikatiivisen kompetenssin kehittymisen perustaidoista (Ninio & Snow, 1996; Soto & Hartmann, 2006). Kerrontataitoja tutkimalla saadaan monipuolisesti tietoa lapsen kielellisistä kyvyistä, puheilmaisusta sekä kognitiivisista taidoista (Hesketh, 2004; Norbury & Bishop, 2003). Kerronnan taidot antavat laajan kuvan lapsen kielen kehityksen piirteistä, koska kertomusten välittäminen edellyttää ajatuksen kielellistämistä kuulijalle ymmärrettävään muotoon (Hesketh, 2004).

#### **3.1 Kertomuksen määritelmä**

Kertomuksen, eli narratiivin määritelmä on sidoksissa siihen tieteenalaan, jonka näkökulmasta sitä tarkastellaan (Mäkinen & Kunnari, 2009; Suvanto 2012). Kerronnalla tarkoitetaan yleensä tapaa ”raportoida, ymmärtää ja jäsentää elettyä kokemusta” (Hyvärinen, 2007, 137). Tyypillisesti kertomuksessa käsitellään useaa tapahtumaa ja niiden välisiä suhteita (Hyvärinen, 2007, Suvanto 2012). Useimmiten kertomuksen tapahtumat ovat ajallisesti eli temporaalisesti tai kausaalisesti eli syy-seuraussuhteellisesti toisiinsa linkittyneitä (Labow & Waletzky, 1967; Suvanto & Mäkinen, 2011). Kertomus voi pohjautua fiktion tai tositapahtumiin ja sisältää toiminnan kuvailua ja viittauksia kertomuksen henkilöihin ja heidän toimintaansa. Lisäksi kertomukset käsittelevät toiminnan seurauksia ja toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja (Korpijaakko-Huuhka, 2007).

Kertominen on kielellisen ilmaisun osa-alue, joka monissa muodoissaan on osa jokapäiväistä kielenkäyttöä (Applebee 1989, 36, Leinonen, Letts & Smith, 2000, 93). Kerronnan avulla ihmiset ilmaisevat mielikuvitukseen ja omiin tai toisten kokemuksiin perus-



tuvia tarinoita (Peterson & McCabe, 1991; Suvanto & Mäkinen, 2011). Kerronta on myös keino jäsentää ja selittää ympäröivää maailmaa (Nelson, 1996, mm. 218; Ninio & Snow, 1996, 175), sekä rakentaa omaa identiteettiään (Nelson, 1996, 218; Ochs, 2006; Aaltonen, 2007). Päivittäin ihmiset jakavat toistensa kanssa päivän tapahtumia ja tuntemuksiaan kerronnan avulla (Paris & Paris, 2003).

Kerronta on siis tärkeä itseilmaisun ja vuorovaikutuksen väline, jonka avulla ihmiset jakavat informaatiota toisilleen (Siikala, 1987; Peterson & McCabe, 1991). Kerronnalla ihminen voi vaikuttaa omaan sosiaaliseen asemaansa ja siihen, miten häntä ja hänen tekojaan tulkitaan (Bruner, 1990, 85). Heikot kerrontataidot vaikuttavat jokapäiväisiin vuorovaikutustilanteisiin ja voivat esimerkiksi haitata ystävyysuhteiden muodostumista (Waller, 2006).

Kertovaksi kielenkäytöksi voidaan luokitella erilaiset kertomukset, kuten sadut tai vitsit, kertomukset itselle tapahtuneista sattumuksista tai vaikkapa uutiset (Routarinne, 1997; Suvanto & Mäkinen, 2011). Spontaaneiksi kertomuksiksi kutsutaan osana keskustelua ilmeneviä kertomuksia, mutta kertomuksia voidaan myös houkutella erilaisin keinoin (Suvanto & Mäkinen, 2011) (ks. lisää s. 20, Kerronnan elisitointimenetelmät).

Kerronnalle on tyypillistä, että puhujan käyttämät puheenvuorot ovat pidempiä kuin tavanomaisessa keskustelussa (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997, 4; Routarinne, 1997). Kertoja puhuu ja muut osanottajat ovat enemmän kuulijoiden roolissa. Wallerin (2006) ja Soton työryhmän (2008) mukaan kerronta voi ilmetä yksinpuhelun lisäksi myös keskustelumuotoisena. Suvanto ja Mäkinen (2011) kuitenkin erottavat nämä kaksi diskurssin tapaa. He toteavat että kerronnallisessa viestinnässä kertojalle asetetut vaatimukset ovat suuremmat kuin keskustelutilanteessa, jossa keskustelun kaikki osapuolet vastaavat tasapuolisemmin keskustelun onnistumisesta.

### **3.2 Kertomusten lajityypit**

Kertomukset voidaan jaotella niiden tyyppin perusteella *skripteihin*, *henkilökohtaisiin kertomuksiin* ja *fiktiivisiin kertomuksiin* (Ninio & Snow, 1996, 176–177). Skriptit ovat kuvauksia siitä, mitä tietynlaisessa tutussa, samankaltaisena toistuvassa tilanteessa yleensä tapahtuu (Suvanto & Mäkinen, 2011). Tyypillinen skriptikertomus syntyy esimerkiksi kerrottaessa kaupassa käymisen tapahtumista. Skripteille ominaista on se, ettei

niissä ole kohokohtaa, emotionaalista ydintä eikä selvää käännekohtaa. Skriptin tarkoituksena on olla mahdollisimman selkeä ja informatiivinen selite jostakin tapahtumasta. Koska skripti-kertomuksissa kertojalla on valmiina mielessään vahva mentaalinen malli eli skeema kerrottavista tapahtumista, skriptiä pidetään helppona kerronnan lajina (Siikala, 1987; Suvanto & Mäkinen, 2011).

Fiktiiviset kertomukset ovat mielikuvituksen tuotteena muodostuvia kertomuksia, jotka pohjaavat esimerkiksi leikkeihin tai kuultuihin satuihin (Ninio & Snow, 1996, 176–177). Kertojaltaan fiktiivisen kertomuksen tuottaminen vaatii yleistä tietoa siitä miten tapahtumat ja kertomukset yleensä rakentuvat (Hughes ym., 1997, 117). Kerronnan tutkimuksessa fiktiiviset kertomukset voidaan jakaa edelleen kahteen ryhmään kerronnan houkuttelumenetelmän perusteella (Suvanto & Mäkinen, 2011). *Toistokerronnan* tehtävässä lapsi esimerkiksi kuulee ensin tarinan, minkä jälkeen häntä pyydetään kertomaan sama tarina uudelleen mahdollisimman tarkasti. Toistokerronnan tehtävässä kertomisen tukena voidaan käyttää tarinaan liittyvää kuvaa tai kuvasarjaa. *Tarinan luomisen* tehtävässä lapsen tulee kehittää kertomus itse omasta päästään tai annetun kuvan tai kuvasarjan avulla. Tarinan luominen kuvasarjan perusteella on kognitiivisesti haastava tehtävä, sillä lapsen tehtävänä on muodostaa ajallisesti ja syy-seuraussuhteiltaan yhtenäinen ja järkevä kertomus pelkkien kuvien avulla, ilman valmista tarinan mallia. Toistokerronnan tehtävät ovat tarinan luomisen tehtäviä helpompia, sillä pohjalla on jo kertaalleen kuultu tarina.

Henkilökohtaiset kertomukset ovat yleensä todenmukaiseen kokemukseen perustuvien tapahtumien kuvauksia (Peterson & McCabe, 1983, 23). Henkilökohtainen kertomus muistuttaa pitkälti luonnollista kommunikaatiotilannetta, ja henkilökohtaisia kertomuksia kerrotaan ja kuullaan päivittäin tavanomaisissa viestintätilanteissa (Suvanto & Mäkinen, 2011). Henkilökohtaisen kertomuksen tuottaminen on skriptiä vaativampi tehtävä (McCabe & Bliss, 2003), koska kertojan tulee jäsentää kertomuksensa ymmärrettäväksi kokonaisuudeksi ilman valmista skeemaa (Suvanto & Mäkinen, 2011). Lisäksi kertojan tulee arvioida, mitä kuulija tietää aiheesta ennalta, ja mukauttaa kertomuksensa tämän mukaan. Tämän kaltainen kertomuksen luominen vaatii suunnittelua.

### 3.3 Kertomuksen rakenne ja analysointi

Kertomus koostuu joukosta perättäisiä tapahtumia, jotka muodostavat sen juonen (Hänninen, 2010). Kertomuksen eri osien tulee muodostaa koherentti kokonaisuus kerronnan kohteena olevista tapahtumista siten, että tapahtumat ja niiden väliset suhteet tulevat selväksi kuulijalle (Hudson & Shapiro, 1991).

Jokainen kertoja on erilainen, ja eri ihmisten kertomukset voivatkin vaihdella tarkkuudeltaan, pituudeltaan ja yksityiskohdiltaan (Suvanto & Mäkinen, 2011). Kuitenkin kertomuksista voidaan erottaa joitakin tunnuspiirteitä, joita niin sanotussa hyvästä kertomuksesta tulee löytyä. Kertomusten rakentumista ohjaa tarinan mentaalinen malli, eli skeema (Siikala, 1987). Tämä kertojan mielessä oleva tarinan malli ohjaa häntä sisällyttämään tarinaan sellaisia elementtejä, että tarina tunnistetaan tarinaksi (Suvanto & Mäkinen, 2011).

Kokonaisuudessaan kerronta koostuu monesta osasta ja edellyttää monia kielellisiä ja kognitiivisia taitoja (Leinonen ym., 2000, 93). Useimmiten kertomukset esitetään puhutuina tai kirjoitettuina, mutta kertomus voi rakentua myös muulla tavalla (Ochs, 1997). Lapsen kertomusten luomisen taidot ovat yhteydessä kertomusten yleisen rakenteen hahmottamisen lisäksi siihen, miten tarkoituksenmukaisesti hän kykenee käyttämään hallitsemiaan kielellisiä keinoja (Bamberg, 1987).

Logopedisessä tutkimuksessa kertomuksia on usein analysoitu niin sanottujen *makro-* ja *mikrorakenteiden* käsitteiden pohjalta (esim. Korpijaakko-Huuhka, 2003; Mäkinen & Kunnari, 2009; Suvanto, 2012; Auvinen, 2013). Kertomuksen makrorakenteella tarkoitetaan kertomuksen asiasisältöä eli sen välittämää informaatiota (van Dijk, 1980). Mikrorakenteella tarkoitetaan kertomuksen kielellistä rakennetta eli sen rakennetta sana- ja lausetasolla sekä lauseiden välisiä suhteita (van Dijk, 1980; Suvanto, 2012).

Kertomuksen rakennepiirteet luovat pohjan sen johdonmukaiselle etenemiselle (Soodla & Kikas, 2010). Jotta on mahdollista saada kokonaisvaltainen kuva lapsen kerronnan tasosta, on tarkasteltava sekä hänen kertomuksensa makro- että mikrorakenteita (Mäkinen & Kunnari, 2009).

### 3.3.1 Kertomusten makrorakenteet

Makrorakenteella viitataan siis kertomuksen informaatioisisällön rakentumiseen (van Dijk, 1980). Makrorakenteen arviointimenetelmistä yksi tunnetuimpia on fiktiivisten kertomusten rakentumisen käsittelyyn soveltuva Steinin ja Glennin (1979) *kertomuskielioppimalli* (esim. Mäkinen & Kunnari, 2009; Suvanto & Mäkinen, 2011). Kertomuskieliopin mukaan hyvässä kertomuksesta tulee olla tunnistettavissa joukko erilaisia kielioppirakenteellisia elementtejä (Stein & Glenn, 1979). Tarina alkaa kuvailulla *alkuasetelmasta*, jossa esitellään tarinan tapahtumapaikka ja päähenkilöt. Alkua seuraa *alkusysäys*, tapahtuma, joka saa tarinan päähenkilön tavoittelemaan jotakin päämäärää (*sisäinen reaktio*). Alkusysäystä seuraa *toimintasuunnitelman* laatiminen ja päämäärän tavoittelua kuvaava *toiminta*. Tarina päättyy *loppuratkaisuun*, jossa toiminnan päämäärä joko saavutetaan tai sen saavuttamisessa epäonnistutaan. Näistä elementeistä muodostuu yksi kokonainen *episodi*. Jotta tarina tunnistetaan tarinaksi, kaikki episodin elementit eivät ole välttämättömiä, mutta tarinasta tunnistettavien erilaisten kielioppikategoristen elementtien määrä ja laatu voivat vaikuttaa siihen, kuinka hyvänä kuulija tarinaa pitää. Episodin eri elementit voivat tulla ilmi joko suoraan, *eksplisiittisesti*, tai epäsuoraan, *implisiittisesti* (Stein & Albro, 1997, 23–24). Esimerkiksi toimintasuunnitelma tulee esiin usein eksplisiittisesti jonkin mentaalista tilaa kuvaavan verbin avulla (esim. joku *haluaa* jotakin), kun taas toiminnan tavoite voi olla upotettuna implisiittisesti toiminnan kuvaukseen (esim. *kissa meni petiin*).

Henkilökohtaisen kertomuksen analyysi poikkeaa hiukan fiktiivisten tarinoiden analyysistä. Hyvä henkilökohtainen kertomus alkaa *alkutilanteen* esittelyllä ja *orientaatiolla*, jossa esitellään kehysasetelma ja saadaan kuulija kiinnostumaan kertomuksesta (Labov, 1977, 363). Kertomuksen asetelman kuvausta seuraa jokin *toimintatilanne*, joka sisältää kertomuksen *huippukohdan* (*high point*). Tämän jälkeen kertomukseen kuuluvat toimintatilanteen *arviointi* sekä *lopputuloksen esittäminen* ja kertomuksen *lopettaminen* (Peterson & McCabe, 1983; McCabe & Bliss, 2003, 116–117). Arviointi eli evaluaatio on kertomuksen rakentumisen kannalta merkityksellinen. Evaluoivia ilmauksia ovat esimerkiksi erilaiset painotukset, toistot ja tehosteet, kieltolauseet ja puhelainaukset (ks. koko lista s. 38) (Peterson & McCabe, 1983; McCabe & Bliss, 2003). Evaluoivilla lauseilla kertoja ilmaisee, miksi haluaa kertoa juuri kyseisen tarinan ja miksi hän kertoo sen juuri kyseisestä näkökulmasta (Peterson & McCabe, 1983). Evaluoivilla ilmauksilla

kertoja voi tuoda esiin paitsi kertojan näkökulman myös omaa taiteellista ilmaisuaan (Ukrainetz ym., 2005)

Tarinan juonirakenteen analyysillä saadaan tietoa kertomuksen makrorakenteen eli kertomuksen asiasisällön tasosta. Makrorakenteen analyysiä pidetään tärkeänä, koska se kertoo lapsen kyvystä rakentaa tarinasta mentaalinen malli eli skeema (Bliss, 2002). Skeema auttaa kertojaa kertomuksen rakentamisessa, mutta samalla se auttaa myös kuuntelijaa tarinan ymmärtämisessä ja sen uudelleen kerronnassa.

### 3.3.2 Kertomusten mikrorakenteet

Kertomuksia analysoitaessa on tärkeää tarkastella myös lapsen kykyä hyödyntää hallitsemiaan kielellisiä keinoja (Bamberg, 1987). Mikrorakenteen analyysissä huomio kiinnitetään kertomuksen kielellisiin rakenteisiin (van Dijk, 1980; Suvanto, 2012). Analyysiin voidaan sisällyttää esimerkiksi kertomuksen sisältämien lauseiden produktiivisuuden tarkastelua (Norbury & Bishop, 2003), jolloin tarkastellaan kertomuksen *kokonaissanamääriä, kommunikaatioyksiköitä ja ilmausten keskipituuksia*. Kommunikaatioyksiköiden on todettu olevan käyttökelpoisia kerronnan pituuden analyysissä (Hughes ym., 1997). Kokonaissanamäärästä saadaan tietoa lapsen tuottaman kertomuksen pituudesta sanatasolla (Suvanto, 2012). Sanojen kokonaislukumäärää ja kommunikaatioyksiköiden määrää tarvitaan ilmausten keskipituuden määrittämiseksi.

Mikrorakenteen analyysiin sisältyy myös tekstin syntaksin tarkastelua esimerkiksi *sanaston laatua* arvioimalla (Norbury & Bishop, 2003). Sanaston laadun analyysiä pidetään olennaisena osana kerronnan analyysiä, sillä monipuolinen sanaston hallinta on yhteydessä kerronnan tasoon (Bliss, 2002). Niin ikään mikrorakenteen analyysiin kuuluu kertomusten sidoksisuuden eli *koheesion* tutkiminen, jolloin kiinnitetään huomiota kertomuksen sisältämiin viittaussuhteisiin ja syy-seuraussuhteisiin. Selkeästi jäsentynyttä eli koherenttia kertomusta on helppo seurata, ja se on kuulijalle helposti ymmärrettävissä (Leinonen ym., 2000, 93; Korpijaakko-Huuhka, 2003). Kertomuksen tapahtumien liittymistä toisiinsa sisällön tasolla (eli makrotasolla) kutsutaan koherenssiksi (Leinonen ym., 2000, 93). Kielellisin rakentein luotua sidoksisuutta kutsutaan puolestaan koheesioksi (Hickmann, 2004). Koheesiokeinojen avulla kertomuksen eri osista muodostuu yhtenäinen kokonaisuus, jossa kertomuksen lauseet ovat sidoksissa toisiinsa ja kertomuksen tilanneympäristöön. Koheesiota kertomukseen luovat lauseiden väliset semanttiset

suhteet, jotka tulevat ilmi joko *kieliopillisin keinoin* tai *leksikaalisin keinoin* (Suvanto, 2012). Ensin mainittuihin keinoihin luetaan *viittaukset*, *substituutio* ja *ellipsi*.

Viittaamalla kertomuksen henkilöihin ja asioihin kertoja pitää kuulijan tietoisena siitä, mistä toimijasta milloinkin puhutaan (Eggins, 2004, 33). Kertomuksessa aiemmin esitelyihin olentoihin voidaan viitata esimerkiksi demonstratiivi- tai persoonapronomineilla (esim. *me*, *tu*) (Suvanto, 2012). Tämän kaltaisten viittauksellisten sanojen merkitys tulkitaan asian tai olennon, eli *tarkoitteen* aiemman maininnan perusteella (VISK, määritelmät, Eggins, 2004, 34). Viittauskeinojen avulla siis yhdistetään tarkoituksia ja merkityksiä (Suvanto, 2012).

Substituutio merkitsee tiettyjen sanojen tai ilmauksien korvaamista (Hakulinen & Karlsson, 1988). Jo kertaalleen mainitut nominaaliset tai verbeihin liittyvät elementit voidaan korvata muilla sanoilla (esim. *ennen lapset rikkoivat ikkunoita jatkuvasti, mutta eivät ole tehneet sellaista enää pitkään aikaan*) (Hakulinen & Karlsson, 1988, 320–321).

Elliptisillä ilmauksilla voidaan niin ikään vähentää tarkoitteiden turhaa toistoa (VISK § 1177). Niitä käytettäessä tarkoitteeseen ei viitata jollakin muulla sanalla, vaan kahden peräkkäisen lauseen yhdistelmässä jätetään kokonaan ilmaisematta sana, sanajakso tai sananosa, joka on edellisessä lauseessa jo ilmaistu. Elliptistä ilmaisua voidaan käyttää olentoihin ja asioihin viittaamisen lisäksi myös tilanteisiin viitattaessa (Suvanto, 2012). Ellipsin avulla vältetään sanojen turhaa toistamista, koska tulkinta tapahtuu viereisen lauseen pohjalta (esim. *minun hiukseni ovat tummat, sinun vaaleat*) (VISK § 1177).

Leksikaalisia eli sanastollisia koheesiokeinoja ovat esimerkiksi *toistot* sekä *ylä- ja aläkäsitteiden käyttö*. Sanastollisesti koherentissa kertomuksessa kertoja käyttää samaan merkityskenttään kuuluvia sanoja peräkkäisissä lauseissa (Hakulinen & Karlsson, 1988). Sanojen merkityssuhteet voivat olla vastakkaisia, toisiinsa vertailtavia (esim. *paksu-ohut*) tai hierarkkisesti järjestäytyneitä (ihminen-lapsi-poika).

Lisäksi koheesiokeinoista *temporaaliset* ja *kausaliset lauseyhdisteet* antavat kuulijalle kuvan tapahtumien aika- ja syy-yhteyksistä (Lieko, 1993). Tällaiset yhteydet tuodaan esiin konjunktioiden käytöllä. Erilaisilla konjunktioilla kertoja voi tuoda kertomusten eri osat yhteen (*ja*), kuvata osien välistä aikajärjestystä (*sitten*, *kun*), samanaikaisuutta, tai käänteisyyttä (*kun*) sekä syy-seuraussuhteita (*koska*, *mutta*, *siksi*, *että*, *ellei*).

Jo mainittujen koheesiokeinojen lisäksi kertomuksen koheesioon vaikuttaa kertomuksessa käytetty aikamuoto eli tempus (Hakulinen & Karlsson, 1988). Tempuksen avulla suhteutetaan kerrontahetkellä kerrottavana olevat tapahtumat muihin tapahtumiin. Lisäksi kertomuksessa käytetty aikamuoto antaa kuulijalle vihjeen kertomuksen lajityypistä ja auttaa sekä kuulijaa että kertojaa kertomusten tapahtumien jäsentämisessä (Hudson & Shapiro, 1991).

### **3.4 Kerronnan elisitointimenetelmät**

Kerrontaa tutkittaessa on käytettävä jotakin menetelmää tutkittavan houkuttelemiseksi kertomiseen (Suvanto, 2012). Tutkija voi teettää tutkittavillaan skriptityyppisiä kerronnan tehtäviä, henkilökohtaisen kerronnan tehtäviä tai fiktiivisen kertomuksen tuottoon liittyviä tehtäviä. Pelkästään yhden tehtävätyypin käyttäminen voi kuitenkin antaa vääristyneen tai suppean kuvan lapsen kerronnan taidoista, sillä kuhunkin niistä liittyy etuja ja rajoitteita, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon (Suvanto & Mäkinen, 2011).

Skriptit eivät sisältönsä ja rakenteensa takia varsinaisesti täytä perinteisen kertomuksen määritelmää (Suvanto & Mäkinen, 2011). Siksi pelkän skriptitarinan käyttö kerronnan houkuttelumenetelmänä ei välttämättä anna riittävää kuvaa lapsen kerrontataidoista. Skriptitarinaa pidetään kuitenkin varsin helppona kertomisen tehtävänä, ja sen käyttö kerronnan arviointimenetelmänä voi olla perusteltua ainakin tilanteissa, joissa muut kerronnan tehtävät eivät ole sopivia.

Henkilökohtaisia kertomuksia houkuteltaessa ongelmaksi voi muodostua tutkijan ja tutkittavan lapsen välinen suhde sekä sopivien aiheiden löytyminen (Suvanto & Mäkinen, 2011). Lapsi ei välttämättä innostu tutkijan tarjoamasta aiheesta tai ei halua jakaa kokemustaan vieraan tutkijan kanssa (Ninio & Snow, 1996, 176; Suvanto & Mäkinen, 2011). Henkilökohtaisen kertomuksen etuna on kuitenkin, että kerronta on mahdollisimman luonnollista ja muistuttaa tavanomaista kommunikointitilannetta (Suvanto & Mäkinen, 2011).

Myös fiktiivisten kertomusten houkuttelumenetelmiin on havaittu liittyvän muutamia ongelmia (Suvanto & Mäkinen, 2011). Kuvien ja kuvasarjojen käyttö kerronnan houkuttelussa voi heikentää lapsen kerronnan tarkkuutta. Jos tutkija näkee kuvat, joista lapsen on tarkoitus kertoa, lapsi saattaa jättää yksityiskohtia kertomatta olettaessaan, että ker-

rottava asia on kuulijalle tuttu. Toistokerronnan tehtävässä ongelmalliseksi voi taas muodostua motivaation puute, koska lapsesta voi tuntua turhalta ryhtyä kertomaan juuri kuultua tarinaa uudelleen. Fiktiivisten kertomusten käytössä ongelmallista voi lisäksi olla se, että lasten tottuneisuus tuottaa tarinoita voi vaihdella.

Fiktiivisten, kuvasarjoihin pohjautuvien kerronnan houkuttelumenetelmien käyttöä puoltavat niiden henkilökohtaisia kertomuksia luotettavampi analysointi ja tulosten vertailtavuus (Suvanto & Mäkinen, 2011). Myös reliabiliteetin on todettu olevan korkeampi kuin henkilökohtaisten kertomusten tehtävissä (McCabe ym., 2008). Lisäksi edellä mainittuja tarkkuuden ja motivaation ongelmia voidaan melko helposti vähentää esimerkiksi kutsumalla huoneeseen joku toinen henkilö kuulemaan kertomusta (Schneider, 1996; Suvanto, 2012).

Erilaiset kertomuksen lajityypit vaativat lapselta kunkin lajityypin rakenteellisten ja kielellisten piirteiden tunnistamista (Clark, 2004). Kerronnan houkuttelumenetelmää muuttaessa onkin mahdollista saada erilaista tietoa saman lapsen kerrontataidoista (Boudreau, 2008). Kerronnan tason vaihteluun saman lapsen suoriutumisessa voi olla useita syitä. Syyt voivat liittyä tutkimustilanteeseen liittyviin sosiaalisiin tekijöihin tai lapsen tottuneisuuteen tuottaa tietynlaisia kertomuksia. Lisäksi vaihtelun syitä voidaan löytää lapsen kognitiivisesta kehityksestä (Allen ym., 1994). Koska erityyppiset kertomukset poikkeavat toisistaan rakenteellisesti, tehtävien väliset erot voivat johtua siitä, että kertomusten eri lajityypit kehittyvät lapsen kognitiivisen kehityksen edetessä eri tahtiin.

Koska kerrontatehtävää muuttamalla on mahdollista saada aikaan vaihtelua saman lapsen kerronnan suorituksessa (Boudreau, 2008) ja koska vaihteluun vaikuttavat syyt ovat moninaiset, on vaikea määrittää yhtä elisitointimenetelmää muita paremmaksi. Varmimmin tutkijan ajatellaankin voivan saada luotettavan tuloksen lapsen kerrontataitojen tasosta, kun hän arvioi kerrontaa monipuolisesti erilaisten kerronnan tehtävien avulla (Boudreau, 2008).

## **4 LAPSEN KERRONTATAITOJEN KEHITTYMINEN**

Kertomisen kyky alkaa kehittyä jo suhteellisen varhain (Leinonen ym., 2000, 92). Kerrontataidot kehittyvät kuitenkin hitaasti aikuisuuteen asti, sillä niiden kehittyminen edel-



lyttää useiden korkeatasoisten kielellisten, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen hallintaa (Leinonen ym., 2000, 93; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Kerronta edellyttää kykyä jäsentää mennyttä ja tulevaa sekä reaali- ja mielikuvitusmaailmaa (Leinonen ym., 2000, 93). Onnistuneen kertomuksen luomiseksi kertojan tulee järjestää kertomuksen tapahtumat loogiseen järjestykseen, suunnitella tarinan eteneminen ja valita sopivat sanat. Kielellisten taitojen monipuolinen hallinta on tärkeää (Liles, 1993; Leonard, 1998, 85). Kertojan on hallittava niin pragmaattisia, syntaktisia kuin myös morfologisia ja fonologisia taitoja. Kertojan tulee myös huomioida kuulijan näkökulma tarinaan ja arvioida mitä kaikkea kerrontaan tulee sisällyttää ja mitä voi jättää pois, jotta kuulija voi saada riittävän kuvan tapahtumista (Leinonen ym., 2000, 93).

#### **4.1 Pienten lasten kerrontataidot**

Esikielellisen kauden lähtökohdat luovat pohjan lapsen kielellisille kertomuksille (Bruner, 1990). Kertovan kielen kehityksen lähtökohdat vahvistuvat lapsen ja häntä hoivavan aikuisen vuorovaikutuksessa jokapäiväisissä tilanteissa (Nelson, 1996, 183–219). Inhimillisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta kiinnostunut lapsi muodostaa arjen rutiinien ja leikin kautta havaitsemistaan tapahtumista peräkkäisiä järjestyksiä ja erottelee säännönmukaiset ja odottamattomat tapahtumat toisistaan. Lapsi oppii huomaamaan, että tapahtumat aiheuttavat ihmisissä erilaisia reaktioita. Näihin tuttuihin ja samankaltaisina tapahtumaketjuina toistuviin kokemuksiin lapsi pohjaa varhaisimmat skriptinsä. Lapsi siis oppii omien kokemustensa kautta kerronnan kannalta keskeisiä asioita ja vasta sen jälkeen voi ryhtyä ilmaisemaan näitä asioita kielellisesti.

Kerrontatyypeistä ensimmäisenä kehittyvät lapsen omakohtaisten kokemusten perusteella kerrottavat skriptitarinat ja henkilökohtaiset kertomukset (Kavanaugh & Engel, 1998; Suvanto & Mäkinen 2011). Vain muutamia sanoja ilmaiseva lapsikin voi osallistua yhteisestä arkisesta kokemuksesta kertomiseen esimerkiksi toistamalla sanoja tai osia aikuisen kerronnasta (Kavanaugh & Engel, 1998). Symbolisen leikin avulla lapsi voi ilmaista tietämystään tapahtumien peräkkäisyydestä ja syy-seuraussuhteista, jotka ovat keskeisiä kerronnan rakennepiirteitä.

Kerronnan kehittymistä edesauttavat vanhempien ja lapsen keskinäiset leikkihetket ja yhteiset keskustelut lasta kiinnostavista tapahtumista (Kavanaugh & Engel, 1998). Jos

vanhemmat pyytävät kyselemällä lastaan tarkentamaan puhumaansa, lapsi oppii suuntaamaan huomionsa tapahtumien syy-seuraussuhteisiin ja yhä tarkempaan ilmaisutapaan (Suvanto & Mäkinen, 2011). Osallistamalla lapsen leikkiin ja kielentämällä sitä aikuinen antaa lapselle skriptinomaista mallia kertomuksen rakenteesta ja merkityksestä. Tämä mahdollistaa skriptien kaltaisten kuvailujen ilmaantumisen lapsen ilmaisuun. Kun lapsella on yleistynyt käsitys jostakin tapahtumasta, hän kykenee aikuisen tukemana kertomaan tapahtumasta yksityiskohtia jo kahden vuoden ikäisenä (Eisenberg, 1985).

Kerronnan houkuttelumenetelmällä voi olla vanhempia lapsia enemmän vaikutusta pienten lasten kertomuksen muodostamiseen (Suvanto & Mäkinen, 2011). Esimerkiksi kolmivuotiaan kuvasarjasta kertomisen taidot ovat lähinnä yksittäisten tapahtumien kuvailua, eikä kertomuksesta muodostu yhtenäistä kokonaisuutta (Berman & Slobin, 1994). Sen sijaan jonkin tutun tapahtuman, kuten pukemisen, eri vaiheiden kuvaaminen voi olla kolmivuotiaallakin jo rakenteellisesti ja sisällöllisesti monipuolisempaa (Hudson & Shapiro, 1991). Kolmivuotiaan lapsen henkilökohtaiset kertomukset ovat vielä suppeita, yhden tai kahden tapahtumakuvauksen mittaisia (Bliss & McCabe, 2008). Tämän ikäisen lapsen kerronnan eteneminen edellyttää yleensä aikuisen tukea.

Lapsen kerrontataidot kehittyvät 4. ja 5. ikävuoden aikana nopeasti, sillä samaan aikaan lapsi kehittyy muutoinkin monella osa-alueella (Fivush & Slackman, 1986; Soininen 2005). Neljävuo­tuiaan kertomukset eivät ole enää ainoastaan asioiden kuvailua, vaan kertomukset ovat jo kokonaisuuksia. Nelivuotias jättää kuitenkin vielä joitain pääkohtia mainitsematta, eivätkä tapahtumat asetu loogiseen järjestykseen (Bliss & McCabe, 2008). Kuitenkin kerronnan rakenneyksiköitä, kuten aikaa, paikkaa ja henkilöitä kuvaavia osioita alkaa ilmaantua kerrontaan. Edelleen viisivuotiaan kerronnassa on nelivuotiaan kerrontaa enemmän sisältösanoja, ja lausepituuksien sekä alisteisten lauseiden määrät näyttävät kasvavan (Soininen, 2005). Viisivuotias kykenee myös tarinan muodostamiseen nelivuotiasta itsenäisemmin. 4-5-vuotiaiden lasten kertomukset ovat siis kolmivuotiaita selvästi kehittyneempiä. Kertomisen taidot voivat kuitenkin vielä vaihdella yksilöllisesti.

Kun lapsen kertomuksen tapahtumat alkavat vakiintuneesti asettua loogiseen järjestykseen ja sidoskeinojen ja rakenteellisten yksiköiden määrä lisääntyy, lapsen kertomuksista voidaan alkaa hahmottaa juonikuvioita (Suvanto & Mäkinen, 2011). Lapsen kielellisen, sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen taso vaikuttavat voimakkaasti kerronnan ke-

hittymiseen (Ruusuvuori, 2009). Sosiaalis-kognitiivisten taitojen kehittyessä lapsi alkaa viitata kertomusten henkilöiden sisäisiin tunnetiloihin. Kun lapsi oivaltaa mielen ja ympäröivän maailman yhteyden, hän oppii asettumaan toisen ihmisen asemaan (Baron-Cohen, 2000). Siten hän kykenee myös kerronnassaan käyttämään arvioivaa kielenkäyttöä (ks. evaluoivat ilmaisut aiemmin s. 17). Mielen teorian kypsymisen ansiosta lapsi voi alkaa tunnetiloihin viittaamisen lisäksi käyttää kerronnassaan epäsuoria ja suoria puhelainauksia (Ruusuvuori, 2009).

Viisivuotiailla on jo paljon yleistietoa erilaisista tapahtumista, joten he pystyvät kuvailemaan skripteissään jo melko monimutkaisia toimintoja (Fivush & Slackman, 1986). Iän myötä kertomusten tapahtumajärjestys täsmentyy (Hudson & Shapiro, 1991), mutta syy-seuraussuhteen ilmentäminen, toimintakuvaukset ja tarinan päättäminen ovat kuitenkin vielä viisivuotiaallekin lapselle vaikeita (Berman & Slobin, 1994; Bliss & McCabe, 2008).

## **4.2 Kouluikäisen lapsen kerrontataidot**

Kouluikäiset lapset ovat jo taitavia kertojia (Hudson & Shapiro, 1991; Leinonen ym., 2000; Suvanto & Mäkinen, 2011), vaikka heidänkään kertomuksensa eivät ole vielä täysin aikuisten kertomusten kaltaisia (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Berman & Slobin, 1994). Kouluikäisten lasten kerrontataidot näyttävät kehittyvän erityisesti ensimmäisten kouluvuosien aikana (Paris & Paris, 2003; Fey ym., 2004; Justice ym. 2006). Koululaiset ovat yleensä jo kuulleet ja lukeneet monenlaisia tarinoita, mikä osaltaan edesauttaa heidän omien kerrontaitojensa kehitystä (Cain, 2003)

Alakouluikäisten lasten kertomukset ovat pidempiä ja rakenteellisesti monipuolisempia kuin nuorempien lasten, ja niistä voidaan löytää enenevässä määrin kerronnallisia elementtejä (Hudson & Shapiro, 1991). Kahdeksanvuotiaat lapset kuvailevat jo runsaasti tilanteen puitteita ja taustoja. Kertomusten tapahtumien aikajärjestys on myös selkeä. 7-8-vuotiaiden lasten kerronnasta voidaan tunnistaa jo useita kokonaisia episodeja, mutta päähenkilön sisäisten motiivien, ajatusten ja tunnetilojen ilmentäminen on kuitenkin vielä vaikeaa. Kymmenenteen ikävuoteen mennessä kertomusten koheesiokeinojen käyttö lisääntyy ja kertomukset ovat yhä monipuolisempia ja pidempiä (Justice ym., 2006)

Kouluikäisen lapsen kerronta on yksityiskohtaista ja tarkkaa, ja kertomukset ovat lauserakenteeltaan monimutkaisia, ajallisesti ja syyseuraussuhteiltaan koherentteja (Hudson & Shapiro, 1991; Hughes ym., 1997). Kouluikäinen lapsi kykenee käyttämään kertomuksissaan monipuolisesti arvioivaa kieltä sekä hyödyntämään viittauskeinoja. Kertomisen taitojaan kouluikäiset hyödyntävät monipuolisesti kaikissa päivittäisissä tilanteissa (Leinonen ym., 2000, 124). Koululaiselta edellytetään taitoa keskustella asioista, kysyä ja vastata, joten kertomusten tuottamiselta on vaikeaa välttyä. Kerronnan avulla lapsi vaikuttaa omaan sosiaaliseen asemaansa ja siihen, miten häntä ja hänen tekojaan tulkitaan (Bruner, 1990, 85). Vähitellen lapsi oppii käyttämään kerrontaa myös omien päämääriensä saavuttamisen välineenä.

### **4.3 Avusteisesti ilmaisevien lasten kerrontataidot**

Kertomisen kyky ilmaantuu, kun lapsesta tulee aktiivinen osallistuja häneen itseensä liittyvissä nykyisissä ja menneissä tapahtumissa, fantasioissa sekä tarinoissa (Soto, Yu & Kelso, 2008). Avusteisesti ilmaisevien lasten kerronnan taitojen kehittyminen voi vaarantua, koska he voivat olla tällaisissa tapahtumissa tavanomaisesti kehittyviä lapsia passiivisemmassa roolissa tai esimerkiksi liikuntavamman takia eivät aina pääse osallistumaan lainkaan (Sturm & Clendon, 2004; Soto ym., 2008). Lisäksi heidän kerronnan taitojensa kehittyminen voi vaarantua, koska he eivät pääse kehittämään taitojaan itsenäisenä kertojana (mm. Light & Smith, 1993; Soto & Hartmann, 2006), heidän käytettävissään oleva sanavarasto on rajallinen (Sutton, Soto & Blockberger, 2002) ja heillä on muita lapsia heikommat mahdollisuudet osallistua luonnollisiin keskustelutilanteisiin (Müller & Soto, 2002; Soto ym., 2008).

Avusteisesti ilmaisevat lapset pääsevät usein tavanomaisesti kehittyviä lapsia harvemmin osallistumaan kulttuuriinsa liittyviin tavanomaisiin tilanteisiin, joissa kerrontaa ilmenee erilaisin tavoin (Light, 1997; Sturm & Clendon, 2004; Soto ym., 2008). Tällöin heillä ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia omaksua näitä kerronnan muotoja ja kartuttaa omaa sanavarastoaan.

Puhetta tukevia ja korvaavia keinoja käyttävien lasten kerrontataitojen on todettu olevan heikkoja (Soto 1997; Sutton ym., 2002; Sturm & Clendon, 2004; Soto & Hartmann 2006; Soto ym., 2006; Soto ym., 2008). Heillä on todettu esimerkiksi vaikeuksia kohe-

renttien ja sidoksisten kertomusten luomisessa ilman aikuisen kommunikointikumppanin apua (Soto & Hartmann, 2006). Soton (1997) tutkimuksen AAC-käyttäjät tuottivat tavanomaisesti kehittyneisiin puhuviin lapsiin verrattuna lyhempiä kertomuksia. Heidän kertomuksensa sisälsivät muita lapsia vähemmän kokonaisia episodeja ja enemmän yhden sanan ilmauksia. Heidän lauseensa olivat lyhyitä, niiden koheesio oli heikko ja kommunikointi oli herkästi murenevaa. Kerronta sisälsi paljon korjauksia ja kommunikointikumppanin kanssa yhdessä rakennettuja ilmauksia.

Puhuen ilmaisevat, tavanomaisesti kehittyvät lapset omaksuvat sanastoa dynaamisten prosessien kautta (Carlson, 1981). He omaksuvat, valitsevat ja varastoivat jatkuvasti uusia sanoja ympäristöstään. Koska kommunikoinnin apuvälineisiin sisällytetyt sanat ovat yleensä jonkun muun kuin lapsen itsensä valitsemia, avusteisesti ilmaisevien lasten on sen sijaan hyvin vaikea hallinnoida heidän käytettävissään olevaa sanastoa, sekä ottaa uusia oppimiaan sanoja käyttöönsä (Sutton ym., 2002; Sturm & Clendon, 2004; Soto ym., 2006). Iän myötä lasten ymmärryksen kertomusten episodisesta rakenteesta ja koheesiokeinojen käytöstä on todettu usein lisääntyvän, mutta myös vanhemmat lapset tarvitsevat kerronnassaan kommunikointikumppanin tukea.

Tutkijat ovat pohtineet apuvälineen vaikutuksia kerronnan laatuun (mm. Ahotupa, 2013). Lyhyiden ja yksisanaisten ilmausten tuotto ja itsenäisten vertikaalisten rakenteiden puuttuminen ilmaisuista voivat viitata siihen, että monimerkkisten graafisten ilmausten tuottaminen on lapselle puhuttujen lauseiden tuottamista vaativampi tehtävä (Smith, 1996; von Tetzchner & Grove, 2003). Avusteisesti ilmaisevien henkilöiden kertomusten niukkuus voikin johtua sekä heidän omien systeemiensä rajallisuudesta että heidän vähäisistä kertojana olemisen kokemuksistaan (Waller, 2006). Lisäksi, koska avusteinen ilmaiseminen on hidasta, voivat ilmaukset jäädä lyhyiksi myös siksi, että henkilö pyrkii viestimään mahdollisimman vähäisellä vaivalla ja mahdollisimman nopeasti, luottaen kuulijan tulkitsemisen taitoihin.

## **5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS**

Avusteista kerrontaa on tutkittu maailmalla hyvin vähän (esim. Soto & Hartmann, 2006) eikä Suomessa juuri lainkaan (esim. Toikka, 2010). Avusteisen kerronnan tutkiminen on kuitenkin tärkeää, koska siten on mahdollista saada monipuolisesti tietoa lapsen kielelli-

sistä kyvyistä, sekä kognitiivisista taidoista (Norbury & Bishop, 2003; Hesketh, 2004). Kerronnan taidot antavat laajan kuvan lapsen kielen kehityksen piirteistä (Hesketh, 2004). Jotta avusteisesti kertovien lasten kerronnan mahdollisuudet olisivat mahdollisimman hyvät, on myös tärkeää saada tutkimustietoa avusteisesti ilmaisevien lasten kerronnan taidoista ja niihin vaikuttavista tekijöistä.

Tämän kuvailevan monitapaustutkimuksen tarkoituksena on selvittää kommunikointikansiolla ilmaisevien lasten ja nuorten kerronnan rakennepiirteitä makro- ja mikrotasolla. Lisäksi tarkastellaan, vaikuttaako elisitointimenetelmän muuttaminen tuloksiin ja pohditaan apuvälineen ja kommunikointikumppanin roolia kertomuksen tuottamisessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten kommunikointikansiolla ilmaisevat lapset ja nuoret jäsentävät kertomuksiensa sisältöä (makrorakenteet)?
2. Millaisia kielellisiä rakenteita kertomuksista on havaittavissa (mikrorakenteet)?
3. Eroavatko lapsen kerrontataidoista saadut tulokset kun tiedonkeruumenetelmää muutetaan?

Lisäksi pohdintaosiossa käsitellään kommunikointikansiolla ilmaisemiseen liittyvien erityispiirteiden, kuten kommunikointikansion ja kommunikointikumppanin roolia tutkittavien tehtävissä suoriutumiseen.

## **6 MENETELMÄ**

### **6.1 Tutkittavat**

Keväällä 2014 tutkimukseen etsittiin tutkittaviksi Ruskeasuon koulun oppilaista kolmea 7-16-vuotiasta lasta tai nuorta, jotka käyttivät kehityksellisestä häiriöstä johtuen ilmaisussaan kuvakommunikointikansiota puhetta korvaavana keinona. Tutkittavien tuli kyetä puheterapeutin arvion mukaan lausetasoiseen ilmaisuun kommunikointikansiolla, ja heidän ainoana kotikielensä tuli olla suomen kieli. Näkökyvyn tuli olla puheterapeutin ja tutkittavien vanhempien arvion mukaan sellainen, että tutkittava näki tehtävätilanteessa käytettävät suurikokoiset kuvat, ja kuulokyvyn sellainen, että tutkittava pystyi kuulemaan normaalia puhetta lähietäisyydeltä.

Tutkimusluvan tätä tutkimusta varten myönsi Ruskeasuon koulun rehtori Leena Airak-sinen. Suostumuslomakkeet postitettiin kolmelle kriteerit täyttävälle Ruskeasuon koulun oppilaalle ja heidän vanhemmilleen, joista kahdelta oppilaalta saatiin suostumus tutki-mukseen osallistumiseen. Molemmat tutkimukseen osallistuneet tutkittavat olivat poi-kia, ja iältään he olivat 13–16 vuotiaita (Taulukko 1). Molemmilla oli kommunikoinnin apuvälineenä käytössään lausetasoisen ilmaisen mahdollistava AACi-kommunikointikansio, jossa kommunikointikuvina käytettiin PCS-merkkejä. Molemmat tutkittavat käyttivät kansion lisäksi myös muita kommunikoinnin keinoja. Tutkittava A1 käytti pääasiallisina ilmaisen keinoinaan tietokonepohjaista Taike-kommunikointiohjelmaa (Papunet, 2014b), AACi-kommunikointikansiota, viittomia sekä aakkostaululla kirjoittamista. Tutkittavan A2 pääasiallisena kommunikointikeinona oli tietokonepohjainen Taike-kommunikointiohjelma. Molemmat tutkittavat käyttivät merkkien valintatekniikkana suoraa osoittamista.

**TAULUKKO 1.** Tutkittavien kuvaus.

	<b>Tutkittava A1</b>	<b>Tutkittava A2</b>
<b>Sukupuoli</b>	poika	poika
<b>Ikä (v)</b>	13	16
<b>Toimintakyvyn kuvaus van- hempien mukaan // tutkijan havaintojen mukaan</b>	Liikkuu pyörätuoleilla // Liikkuu sähköpyörä- tuolilla itsenäisesti	Täysin autettava // Liikkuu sähköpyörätuolilla itsenäi- sesti
<b>Nykyinen pääasiallinen kommunikointikeino kotona vanhempien mukaan // kou- lussa puheterapeutin mu- kaan</b>	Viittominen, aakkos- taulu, AACi-kansio // Tietokonepohjainen kommunikointiohjelma Taike, aakkostaulu	Tietokonepohjainen kom- munikointiohjelma Taike
<b>Kommunikointikansion käy- tön aloittamisikä</b>	3-4 -vuotiaana	7-vuotiaana
<b>Käytössä olevan kommuni- kointikansion tyyppi</b>	Pikkuinen Super-AACi	Iso-AACi
<b>Merkkien valintatekniikka</b>	Suora osoittaminen	Suora osoittaminen

## 6.2 Aineistonkeruu

Tutkimusta varten tutkittavat tekivät kertaluontoisesti erilaisia kerronnan tehtäviä, jotka tallennettiin videokameralla. Kamera asetettiin kuvaamaan tutkittavan ja hänen kommunikointikumppaninsa vuorovaikutustilannetta siten, että tutkittava, kommunikointikumppani ja tutkittavan kommunikointikansio näkyivät kokonaan. Tutkittavat suorittivat kolmenlaisia tehtäviä. Kaikissa tehtävätilanteissa oli mukana kommunikointikumppani, joka tulkitsevi tutkittavien viestit. Hänen tuli olla henkilö, joka oli tutkittavalle ennestään tuttu sekä tunsi tutkittavan kommunikointikeinot ja jonka kanssa tutkittava oli siis tottunut viestimään (Kraat, 1985). Näin pyrittiin minimoimaan mahdollisuudet siihen, että kommunikointikumppanin heikot kumppanina olemisen taidot vaikuttaisivat tutkittavien kertomusten laatuun. Kommunikointikumppanina toimi kaikissa muissa tehtävätilanteissa Ruskiksen puheterapeutti, paitsi yhdessä tehtävässä (Tutkittavan A1 henkilökohtaisen kertomuksen tehtävä) Ruskiksen AAC-ohjaaja.

Kaikissa tutkimustilanteissa tutkittavat istuivat omilla sähköpyörätuoleissaan, ja heidän edessään olevalle pyörätuolin pöytätasolle oli asetettu heidän kommunikointikansionsa. Kommunikointikumppani istui tutkittavaa vastapäätä. Fiktiivisten kertomusten tehtävissä (1 ja 2) tutkija istui tutkittavan vieressä. Henkilökohtaisen kertomuksen tehtävässä tutkija saattoi istua tutkittavan vieressä tai etuviistossa häntä vastapäätä. Tutkimustilanteissa tutkittavilta poistettiin käytöstä tietokoneavusteinen kommunikointiratkaisu (Taike), koska tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia kommunikointikansioilla ilmaistuja kertomuksia. Tutkittaville annettiin kuitenkin lupa kansionkäytön ohella hyödyntää kaikkia muita heidän käytössään olevia kommunikoinnin keinoja. Tutkittava A1 käytti kansion lisäksi jonkin verran viittomia. Kansioilla kertomuksia muodostaessaan hän käytti myös runsaasti kommunikointikansiossa olevaa aakkostaulua. Aakkostaululla kirjoittaminen tapahtui siten, että tutkittava osoitti tavoittelemansa sanan kirjaimia aakkostaulusta yksi kerrallaan ja kommunikointikumppani sanoi ääneen osoitettuja kirjaimia vastaavat äänteet, niiden muodostamat tavut ja lopulta koko sanan. Tutkittava A2 käytti ilmaisussaan pääosin kommunikointikansion PCS-kuvien osoittamista. PCS-kuvien osoittamisen lisäksi hän käytti ajoittain myös kommunikointikansion aakkostaulun avulla kirjoittamista samaan tapaan kuin tutkittava A1.

Kaikissa kolmessa tehtävässä tutkimusasetelmana käytettiin naiivi kuuntelija -asetelmaa (esim. Liles, 1993; Schneider, 1996), jossa kertomus kerrotaan kuuntelijalle, joka ei en-



nestään tunne tarinaa eikä siihen liittyviä materiaaleja. Tällä pyrittiin siihen, että lapsi olisi käyttänyt kertomuksessaan mahdollisimman tarkkoja viittauksia tarinan henkilöihin ja tapahtumiin ja että tarina olisi sisältänyt mahdollisimman paljon informaatiota. Asetelman uskotaan lisäävän tarinan kerronnan motivaatiota, sillä mielekkäämpää on kertoa toiselle sellainen asia, jota hän ei ole aiemmin kuullut, kuin tarina, jonka sisällön hän jo tietää. Tässä tutkimuksessa naiivina kuuntelijana toimi kahdessa ensimmäisessä tehtävässä tutkittavan kommunikointikumppani ja kolmannessa tehtävässä tutkija sekä kommunikointikumppani. Kahdessa ensimmäisessä tehtävässä tutkittavalle korostettiin, että tehtävänä oli kertoa tarina juuri kommunikointikumppanille. Tutkittavalle tarkennettiin, että kommunikointikumppani ei voi tietää mitä kertomuksissa tapahtuu, koska vain tutkija ja tutkittava näkivät tarinoihin liittyvät kuvat (ja toistokerronnan tehtävässä kuulivat tarinan). Henkilökohtaisen kertomuksen ohjeistus poikkesi näistä siten, että tutkittavaa kehoitettiin kertomaan kertomus tutkijalle ja kommunikointikumppanille.

Tutkija oli paikalla tehtävätilanteissa ensisijaisesti videoijana ja tehtävän antajana. Kun tehtävä oli annettu tutkittavalle, tutkija istui hiljaa tehtävän suorittamisen loppuun saakka. Ainoastaan jos tutkittava ei onnistunut tuottamaan mitään, tutkija kannusti tutkittavaa mahdollisimman neutraalisti, esimerkiksi osoittamalla kuvasarjan kuvaa ja kysymällä ”mitäs tässä tapahtuu” tai ”kertoisitko vielä jotain tästä kuvasta”. Tutkittavaa A2 kannustettiin tehtävissä 1 ja 2, mutta kannustuksen tulos ja siten vaikutukset olivat vähäiset (ks. LIITE 7). Kommunikointikumppania ohjeistettiin kaikissa tehtävätilanteissa toimimaan tutkittavan kanssa kuten muussakin kommunikointitilanteessa kyseisen lapsen kanssa. Tutkittava ja kommunikointikumppani esimerkiksi sopivat keskenään, kuinka paljon kumppani sai arvata tutkittavan tarkoittamaa sanaa tai asiaa. Arvailua esiintyi esimerkiksi aakkostaululla kirjoitettaessa (Esimerkki 1).

**Esimerkki 1.** Arvaaminen aakkostaululla kirjoittamisen tilanteessa:

A1: O

A1: L

A1: I

KK: oli

A1: P

KK: olipa

A1: (nyökkää)

*Ensimmäisenä tehtävänä* oli tarinan uudelleen kerronta, jossa tarkoituksena oli arvioida lapsen kykyä muodostaa koherentti tarina kuulemansa mallitarinan perusteella. Tässä tehtävässä tutkija kertoi ensin tutkittavalle lyhyen tarinan, joka oli tuettu mustavalkoisin piirroskuvin (LIITE 1). Tutkittavan kommunikointikumppani ei kuullut alkuperäistä tutkijan kertomaa tarinaa vaan poistui huoneesta tarinan kerronnan ajaksi. Hän ei myöskään nähnyt tarinaan liittyviä kuvia. Kun tutkija oli kertonut tarinan tutkittavalle, kutsuttiin kumppani takaisin huoneeseen ja tutkittavan tuli kertoa tarina uudelleen mahdollisimman samanlaisena kuin juuri kuulemansa tarina. Koska lasten on todettu hyötyvän kuvista kuuntelun ja kerronnan tukena eikä tarkoituksena ollut mitata tutkittavien kykyä muistaa kuulemansa kertomus (Cain, 2003), tarinaan liittyvät kuvat olivat heidän nähtävillä koko tehtävän ajan. Tutkittavaa kehoitettiin kertomaan tarina mahdollisimman hyvin, jotta myös kommunikointikumppani voisi saada tietää, mitä siinä tapahtui. Tutkittavaa muistutettiin siitä, että kommunikointikumppani ei ollut kuullut tarinaa, eikä nähnyt siihen liittyviä kuvia. Tämän uskottiin kannustavan tutkittavaa huolelliseen kertomiseen.

*Toinen tehtävä* oli tarinan luominen kuvasarjan perusteella. Tutkittavan tuli muodostaa kertomus itse valmiin kuvasarjan pohjalta (LIITE 2). Myös tässä tehtävässä hyödynnettiin naiivi kuuntelija -asetelmaa. Tutkittavia ohjeistettiin kertomaan tarina mahdollisimman hyvin, jotta myös kommunikointikumppani, joka ei nähnyt kuvia, voisi tietää mitä siinä tapahtuu. Tutkimustilanteessa tutkittava näki ensin kaikki tarinaan liittyvät kuvat yksi kerrallaan kahteen kertaan, minkä jälkeen häntä pyydettiin kertomaan tarina edeten kuva kerrallaan. Tutkija käänsi seuraavaan kuvaan tarinan edetessä tai tutkittavan antaessa merkin sivun kääntämiseksi.

*Kolmantena tehtävänä* oli henkilökohtaisen kertomuksen kertominen. Henkilökohtaisen kertomuksen houkuttelun tavoitteena on saada puhuja kertomaan itselle merkityksellisestä kokemuksesta ja kuvailemaan siihen liittyviä tapahtumia (McCabe & Bliss, 2003, 7-8). Tässä tehtävässä tutkittava sai kertoa vapaavalintaisesti mistä tahansa omasta kokemuksesta tai kuulemastaan asiasta. Tutkittavaa autettiin alkuun kysymällä, onko hänellä mielessään jokin asia tai kokemus, josta hän olisi halunnut kertoa tutkijalle tai kommunikointikumppanille. Lisäksi tarpeen mukaan tarkennettiin että kertomus voi olla jokin hauska tai kurja juttu, joka oli sattunut itselle tai jollekin tutulle, tai mikä tahansa asia, josta tutkittava haluaisi kertoa.

### 6.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Kaikista videoaineistoista litteroitiin kerronnan tehtävät. Litteraatteihin merkittiin kaikki tutkittavan tuottamat kerronnan tehtävään liittyvät ilmaisut (LIITE 7). Tutkittavan ja kommunikointikumppanin toimintaa ja katseen suuntaa ei merkitty litteraatteihin erikseen, ellei sillä ollut tutkittavan tuottaman ilmauksen selvittämisen tai kerronnan kulun kannalta ratkaisevaa merkitystä. Tämän lisäksi litteraatteihin merkittiin kommunikointikumppanin vuorot niiltä osin, kuin niillä oli litteraatin yksiselitteisyyden kannalta merkitystä. Esimerkiksi aakkostaululla osoitettuja kirjaimia vastaavat kommunikointikumppanin tuottamat äänteet jätettiin pois litteraatista. Litteroituja aineistoja tarkasteltiin tutkimuskysymysten asettamissa konteksteissa laadullisesti ja määrällisesti. Litteroinnissa sovelsin von Tetzchnerin ja Jensenin (1996) sekä Ahotuvan (2013) käyttämää merkintätapaa (ks. Taulukko 2). Se soveltuu hyvin avusteisen vuorovaikutuksen litterointiin, koska se huomioi myös muut kuin puhutut kielelliset ilmaukset (von Tetzchner & Martinsen, 2000; Ahotupa, 2013). Kun eri tavoin ilmaistut sanat on korostettu eri tavoin, on litteraatista helppo erottaa tutkittavan käyttämät ilmaisun keinot. Tauot, toiminnan kuvaaminen ja epäselvät ilmaukset on merkitty litteraatteihin keskustelunanalyysin merkitsemistapoja soveltaen (esim. Seppänen, 1997). Litteraateissa käytetyt nimet ovat peitenimiä. Avusteisessa viestinnässä usein tärkeässä roolissa olevaa katseen käyttöä ei merkitty litteraatteihin kuin silloin, kun sillä oli selkeä, kommunikointikumppanin tulkitsema merkitys (ks. LIITE 7).

Litteroinnin lisäksi kertomukset editoitiin edelleen tulosten raportointia varten, raportoinnin selkeyttämisen vuoksi. Editoiduista kertomuksista poistettiin kommunikointikumppanin vuorot ja kertomukset muotoiltiin vastaamaan tutkittavan hyväksymiä kumppanin tulkinnan perusteella muodostettuja lauseita. Muotoilussa hyväksyttiin kommunikointikumppanin muodostamat kieliopilliset päätteet, jos ne olivat tutkittavien tuottamien muiden lauseeseen liittyvien sanojen kannalta helposti pääteltävissä (Esimerkki 2). Mikäli kommunikointikumppani lisäsi tutkittavan suppeaan tuotokseen sanoja tai merkityksiä, näitä lisäyksiä ei otettu huomioon (Esimerkki 3). Editoituihin teksteihin tämän kaltaiset kommunikointikumppanin ylitulkinnat on merkitty vaaleammalla fontin värillä sulkeisiin. Tällaisia kommunikointikumppanin tulkitsemia kertomuksen

osia ei sisällytetty kertomusten analyysiin. Editoituihin kertomuksiin on lisätty isot alkukirjaimet ja välimerkit luettavuuden helpottumiseksi.

**TAULUKKO 2.** Litteraattimerkit.

Litteraattimerkki	Merkitysvastine
A1	tutkittava 1
A2	tutkittava 2
KK	kommunikointikumppani
T	tutkija
<i>pallo</i>	luonnollisesti puhuttu ilmaus
PALLO	viitottu ilmaus
<i>PALLO</i>	graafinen merkki
<i>L</i>	kommunikointikansion aakkostaulusta osoitettu kirjain
<i>/VAPAA-AIKA/</i>	kategoriamerkki
<i>[KÄÄNNÄ SIVUA]</i>	navigointimerkki
(nyökkää)	toiminnan kuvaus
(.)	lyhyt tauko
(..)	pitkä tauko
--	tehtävän suorittamisen ja tutkimuksen raportoinnin kannalta epärelevantti keskustelu joka on jätetty litteraatin ulkopuolelle

**Esimerkki 2.** Kertomusten editoiduissa muodoissa hyväksytty kommunikointikumppanin kieliopillinen taivutus, kun se on edeltävien sanojen avulla pääteltävissä:

- 01 A2: *MINÄ*  
 02 KK: *minä*
- 03 A2: *MENNÄ*  
 04 KK: *menen*

**Esimerkki 3.** Kertomusten editoiduissa muodoissa hylätty kommunikointikumppanin tulkinta:

- 01 A2: *HARAKKA*  
 02 KK: *ja isä oli harakka*

- 03 A2: *KOTKA*  
 04 KK: *ja sinä kotka ja äiti oli perhonen*
- 05 A2: *JOUTSEN*  
 06 KK: *täti oli joutsen ja mutkin laitettiin joutseneks*  
 07 A2: (nyökkää)

### 6.3.1 Kertomusten makrorakenteiden analyysimenetelmät

#### A. Fiktiiviset tarinat (tehtävä 1 & 2)

Tarinan uudelleen kerronnan ja tarinan luomisen tehtävissä tarkastelin kertomusten makrorakenteita niiden sisältämän episodirakenteen avulla. Makrorakenteen analyysin perustana käytin (esim. Korpijaakko-Huuhkan, 1995; Nilssonin, 2004 ja Suvannon, 2012 tapaan) Steinin ja Glennin (1979) hierarkkisesti muodostuvien ja toisiinsa liittyvien kertomuskielioppikategorioiden mallia. Kertomusten episodista jäsentymistä tarkastellakseni päädyin käyttämään Nilssonin (2004) luokittelutapaa, jossa kertomusten tapahtumat luokitellaan toiminnallisiin sisältökategorioihin (taulukot 3 ja 4) ja jonka tarkoituksena on analysoida kertomusten jäsentyneisyyttä ja loogista etenemistä. Tämän kaltainen luokittelutapa mahdollisti myös sellaisten kertomusten analysoinnin, joiden sisällöt poikkesivat ennalta määritellyistä sisältökategorioista.

Kertomuskielioppimallin mukaan tarina alkaa kuvailulla *alkuasetelmasta*, jossa esitellään tarinan tapahtumapaikka ja päähenkilöt. Alkua seuraa *alkusysäys*, joka on tapahtuma, mikä saa tarinan päähenkilön tavoittelemaan jotakin päämäärää (*sisäinen reaktio*). Alkusysäyksen jälkeen seuraavat *toimintasuunnitelman* laatiminen ja päämäärän tavoittelua kuvaava *toiminta*. Tarina päättyy *loppuratkaisuun*. Näistä elementeistä muodostuu yksi kokonainen *episodi* (ks. myös aiemmin tässä tutkimuksessa, s. 17).

**Kettu ja vuohi** -kertomus (Taulukko 3) alkaa siitä, kun kettu on pudonnut kaivoon, eikä yrittämisestä huolimatta pääse sieltä pois (*alkutilanne*). Vaikka jo alkutilanne sinänsä täyttää yhden episodin määritelmän (ketun *tavoitteena* on päästä ylös kaivosta, hän *yrittää* päästä ylös ja *lopputuloksena* kuitenkin epäonnistuu yrityksessään) on analyysin kannalta tarpeetonta luokitella alkutilannetta omaksi episodikseen, koska alkutilanteen tapahtumat eivät vaikuta oleellisesti kertomuksen tuleviin tapahtumiin (Nilsson, 2004). Kertomuksen juoni käynnistyy siis vasta alkutilannetta seuraavista tapahtumista. Alkuti-

lanteesta voidaan päätellä, että ketun ensisijaisena tavoitteena on päästä pois kaivosta (*tavoite 1*, joka on implisiittinen). Juoni etenee, kun kaivon ohi sattuu kulkemaan janoinen vuohi (*alkutapahtuma*). Vuohen ilmaantuminen herättää ketussa ovelan ajatuksen käyttää vuohta apunaan kaivosta pois pääsemiseksi (*sisäinen reaktio*). Jotta kettu onnistuisi pääsemään vuohen avulla pois kaivosta, hänen tulee houkuttaa vuohi kaivoon. Tästä voidaan päätellä, että vuohen houkuttelusta tulee ketun toinen tavoite (*tavoite 2*, joka on myös implisiittinen). Kettu houkuttelee janoista vuohta kaivoon (*yritys*), jonka seurauksena vuohi hyppää kaivoon (*seuraus*). Jotta kettu voisi vielä toteuttaa ensimmäisen tavoitteensa eli kaivosta poistumisen, ketun tulee saada vuohi auttamaan hänet pois kaivosta. Kettu kehottaa vuohta nousemaan takajaloilleen, jotta hän voisi kiivetä tämän selkään ja puolestaan auttaa vuohen ylös kaivosta (*toimintasuunnitelma*). Vuohi tottelee kettua (*yritys*). Kettu pääsee ylös kaivosta, mutta ei autakaan vuohta ylös kaivosta, vaan lähtee matkoihinsa (*seuraus*).

**TAULUKKO 3.** Kettu ja vuohi -mallikertomuksen episodirakenne (Nilsson, 2004).

<b>Alkutilanne</b>	<i>Olipa kerran kettu, joka oli pudonnut kaivoon eikä päässyt sieltä ylös. Kaivon seinät olivat jyrkät ja liukkaat. Joka kerta kun kettu yritti päästä ylös, luiskahti se takaisin alas kaivon pohjalle.</i>
<b>Tavoite 1</b>	- Kettu haluaa päästä pois kaivosta
<b>Alkutapahtuma</b>	<i>Hetken kuluttua kaivon ohi sattui kulkemaan janoinen vuohi. Se kurkisti kaivoon uteliaana ja kysyi: ”Mitä sinä siellä teet, kettuseni?”</i>
<b>Sisäinen reaktio</b>	<i>Kettu oli ovela ja ajatteli: ”Vuohi voi ehkä auttaa minut ylös täältä”.</i>
<b>Tavoite 2a</b>	-Saada vuohi kaivoon (implisiittinen)
<b>Toimintasuunnitelma</b>	-Houkuttaa vuohi kaivoon (implisiittinen)
<b>Yritys</b>	<i>Siksi se sanoi vuohelle: ”Täällä kaivossa on tosi hyvää vettä. Tule maistamaan sitä, parempaa vettä et ole koskaan saanut.”</i>
<b>Seuraus</b>	<i>Vuohi hyppäsi kaivoon ja alkoi juoda vettä. Sammutettuaan janonsa, se kysyi ketulta ihmetellen: ”Miten ihmeessä me pääsemme täältä pois?”</i>
<b>Tavoite 2b</b>	-Saada vuohi auttamaan hänet ylös kaivosta (implisiittinen)

<b>Toimintasuunnitelma</b>	<i>Silloin kettu sanoi: ”Ei hätää ystäväni. Nouse sinä takajaloillesi niin minä kiipeän selkääsi. Kun minä olen päässyt ylös, autan sinut ylös kaivosta.”</i>
<b>Yritys</b>	<i>Vuohi teki niin kuin kettu käski,</i>
<b>Seuraus</b>	<i>ja kettu kiipesi ylös nopeasti. Mutta kun kettu oli päässyt ylös, ei se välittänyt vuohesta lainkaan vaan lähti matkoihinsa ja huusi mennessään vuohelle: ”Sinun ei olisi pitänyt hypätä kaivoon, ennen kuin olisit tiennyt miten pääset sieltä pois!”</i>

**Sammakotarinan** houkuttelussa käytettiin valikoituja kuvia Mercer Meyerin Frog Where Are You kirjasta (LIITE 2). Kuvatarina kertoo pojasta jolla on koira ja sammakko. Tehtävään valittiin alkuperäisen tarinan 24 mustavalkoisen kuvan sijaan 6 tarinan kannalta keskeistä kuvaa sopivan vaatimustason saavuttamiseksi (Korpijaakko-Huuhka, 2011). Tarinan alussa sammakko karkaa. Poika ryhtyy etsimään sammakkoaan koiransa kanssa. Lopulta sammakko löytyy metsästä ja paljastuu, että se oli siellä muiden sammakkojen seurassa. Alkutilanteessa tapahtuu juonen käynnistävä muutos, kun sammakko karkaa pojan ja koiran nukkuessa (*alkutilanne*). Herättyään poika huomaa sammakon karanneen (*alkutapahtuma*). Koska poika haluaa saada sammakon takaisin (*implisiittisesti* esiin tuleva tavoite), hän päättää lähteä etsimään sammakkoa koiran kanssa (*implisiittisesti* esiin tuleva toimintasuunnitelma). Tarina jatkuu sammakon etsinnällä ensin ikkunasta huutelemalla ja sen jälkeen huhuilemalla sammakkoa metsästä (*yritys*). Lopulta sammakko löytyy (*seuraus A*) ja paljastuu että sammakolla oli metsässä oma sammakkoperhe (*seuraus B*).

**TAULUKKO 4.** Sammakotarinan episodirakenne (Suvanto, 2014).

<b>Alkutilanne</b>	Pojan ja koiran nukkuessa sammakko karkaa purkista
<b>Alkutapahtuma</b>	Poika ja koira huomaavat sammakon karanneen
<b>Sisäinen reaktio</b>	Poika haluaa löytää sammakon (implisiittinen)
<b>-tavoite</b>	ja ryhtyy etsimään sitä (implisiittinen)
<b>-toimintasuunnitelma</b>	
<b>Yritys</b>	Poika ja koira etsivät sammakkoa -etsimistapahtuma 1: huutavat ikkunasta -etsimistapahtuma 2: huhuilevat metsästä

<b>Seuraus A</b>	Löytävät sammakon
<b>Seuraus B</b>	Paikalla on muita sammakoita/ Sammakolla on ystäviä / Sammakolla on metsässä sammakkoperhe

Kertomusten episodisen rakenteen tarkastelun lisäksi luokittelin tehtävien 1 ja 2 fiktiiviset kertomukset karkeasti *seitsemän kehitystason mallin* (Klecan-Aker, 2010) pohjalta. Mallin mukaan kertomuksen taso määritellään kertomuksessa esiintyvien kielioppikategorioiden perusteella (Taulukko 5).

**TAULUKKO 5.** Kertomusten kehitystasot (Klecan-Aker, 2010).

Kehitystaso	Kehitystason kuvaus
<b>1. taso</b>	lapsi nimeää tai kuvailee kuvasarjan tapahtumia tai henkilöitä
<b>2. taso</b>	lapsi käyttää kertomuksessaan kielioppikategorioita, mutta niistä ei muodostu episodimaista rakennetta
<b>3. taso</b>	lapsen kertomuksesta on löydettävissä vähintään yksi yksinkertaisen episodin rakenne (jonkin tapahtuman aiheuttama toimintajakso, ja sen seuraus)
<b>4. taso</b>	yksinkertaisen episodin lisäksi lapsen kertomuksesta on löydettävissä jokin lisäkategoria, kuten puitteiden kuvailu
<b>5. taso</b>	yksinkertaisen episodin lisäksi kertomuksesta on löydettävissä kaksi muuta kategoriaa, kuten puitteiden kuvailu ja sisäinen suunnitelma
<b>6. taso</b>	yksinkertaisen episodin lisäksi kertomuksessa esiintyy kolme lisäkategoriaa, kuten puitteiden kuvailu, evaluoiva ilmaisu ja tarinan päätös
<b>7. taso</b>	lapsen kertomuksessa esiintyvät kaikki täydellisen episodisen tarinan kategoriat

#### B. Henkilökohtaiset kertomukset (tehtävä 3)

Henkilökohtaisen kertomuksen makrorakenteen analyysissä hyödynsin Suvannon (2012) tapaan huippukohdan (*high point*) analyysimallia (Labov, 1977; Peterson & McCabe, 1983; McCabe & Bliss, 2003; Suvanto, 2012), jossa huomio kiinnitetään erityisesti kertomuksen evaluoiviin ilmauksiin. Malli on jokseenkin yhteneväinen kertomuskieliopin kanssa, mutta huippukohdan analyysimallin on arvioitu soveltuvan kerto-



muskielioppimallia paremmin henkilökohtaisten kertomusten analysointiin (Suvanto, 2012). Huippukohdan analyysimallissa kertomuksesta erotetaan kuusi rakenneyksikköä: *abstrakti*, *orientaatio*, *komplikaatio*, *evaluaatio*, *resoluutio* ja *coda* (Taulukko 6). Näistä kunkin esiintyminen kertomuksessa kerryttää kertojalle yhden pisteen. Evaluaatioksi luokitellut ilmaukset on listattu taulukossa 7.

**TAULUKKO 6.** Huippukohdan analyysimallin rakenneyksiköt (Peterson & McCabe 1983).

<b>Abstrakti</b>	Lapsi kertoo lyhyesti ja yhteenvetonomaisesti tulevasta tarinasta	
<b>Orientaatio</b>	Lapsi kuvailee kertomuksen aikaan, paikkaan, henkilöihin ja tilanteeseen liittyviä asioita	
<b>Komplikaatio</b>	Jokin spesifi monimutkaisten toimintojen sarja, joka edeltää kertomuksen emotionaalista kohokohtaa	Komplikaatio ja evaluaatio muodostavat yhdessä henkilökohtaisen kertomuksen ytimen. Pelkkä toiminnan kuvaus ilman evaluaatiota ei ole komplikaatiota
<b>Evaluaatio</b>	Emotionaalinen kohokohta, johon lapsi viittaa evaluoivilla ilmauksilla	
<b>Resoluutio</b>	Toimintajakson ratkaisun kuvailu	
<b>Coda</b>	Kertomuksen lopetus, joka voidaan ilmaista esimerkiksi loppufraasilla ”sen pituinen se”	

**TAULUKKO 7.** Evaluoivat ilmaukset (Suvanto, 2012).

Evaluoivan kielenkäytön lajityyppi	Selite ja esimerkki
<b>Onomatopoeettisuus</b>	Lauseen osana tai yksittäisenä ilmauksena esiintyvä äänitehoste <i><u>vhiuu</u></i>
<b>Painotus tai tehoste</b>	Sana, jolla lapsi painottaa lauseenosaa <i><u>Todella</u> pieni kissa</i>
<b>Pidennys</b>	Sanan tai tavun pidennys tehostetarkoituksessa <i><u>Toosi</u> pieni kissa.</i>
<b>Toisto</b>	Sanan toistaminen, kun halutaan kuvata toiminnan jatkumista samanlaisena <i>Hän <u>etsi ja etsi</u>, mutta ei löytänyt</i>
<b>Arvioiva sana</b>	Adjektiivi tai adverbi, joka vastaa kysymyksiin miten, millainen <i>Äiti odotti <u>kärsivällisesti</u>.</i>
<b>Viittaus mielentilaan</b>	Tunteisiin viittaavat verbit ( <i>häntä <u>ärsytti</u></i> ) ja adjektiivit ( <i>hän oli <u>surullinen</u></i> ) sekä mentaalisen tilan viittaukset ( <i>hän <u>halusi</u> nähdä</i> )
<b>Kieltoilmaus</b>	Kieltolauseet <i>Ei sattunut; Kukaan ei tullut</i>
<b>Puhelainaus</b>	Suorat puhelainaukset, jotka viittaavat henkilön puheeseen ( <i>Hän huusi: odota!</i> ) Myös äänenpainon muutoksen perusteella havaitut, jotka ilmenevät ilman edeltävää lausetta ( <i>Apua!</i> )  Epäsuorat puhelainaukset, jotka viittaavat henkilön puheeseen ja jotka tunnustetaan puheilmaisuun liittyvästä verbistä (käski, pyysi, huusi, soitti jne.) <i>Ja hän pyysi naista lähtemään</i>

Huippukohdan analyysimallin lisäksi luokittelin henkilökohtaiset kertomukset seitsemään kehitystasoon (Taulukko 8) alun perin Blissin ja McCaben (2008) kehittämän mallin avulla. Kertomuksen kehitystaso määriteltiin rakenneyksiköiden esiintyvyyden mukaan ja tapahtumat laskettiin imperfektimuotoisista verbilauseista (Suvanto, 2012).

**TAULUKKO 8.** Henkilökohtaisten kertomusten kehitystasot (Bliss & McCabe, 2008)

Kehitystaso	Kehitystason kuvaus
1. taso	Yhden tapahtuman kertomus ( <i>one-event narrative</i> ): Lapsi kuvailee yhden toiminnon käyttäen mennyttä aikamuotoa
2. taso	Kahden tapahtuman kertomus ( <i>two-event narrative</i> ): Lapsi kuvailee kaksi rakenneyksikköä käyttäen mennyttä aikamuotoa
3. taso	Sekalainen kertomus ( <i>miscellaneous narrative</i> ): Lapsi kertoo enemmän kuin kaksi tapahtumaa, mutta tapahtumien järjestys ei ole looginen ja/tai kausaalinen
4. taso	Hyppelehtivä kertomus ( <i>leapfrog narrative</i> ): Lapsi kuvailee samaan tapahtumaan (esim. syntymäpäivien vietto) kuuluvia toimintoja, mutta jättää tarinastaan oleellisia asioita kertomatta, joten kuulija joutuu päättämään tapahtumien kausaaliset yhteydet ja puuttuvat tiedot
5. taso	Kronologinen kertomus ( <i>chronological narrative</i> ): Lapsi luettelee tai kuvailee peräkkäisiä tapahtumia ilman evaluoivia ilmauksia, joten kertomuksen koherenssi on puutteellinen
6. taso	Huippukohtaan päättyvä kertomus ( <i>end-at-the-high-point narrative</i> ): Lapsi kertoo tapahtuman emotionaalisesti tärkeimmän kohdan käyttäen evaluoivia ilmauksia, mutta jättää resoluution kertomatta
7. taso	Klassinen kertomus ( <i>classic narrative</i> ): Täydellisen kertomuksen muoto, jolloin lapsi kuvailee tapahtuman henkilöt, ajan, paikan, merkityksellisen kohokohdan ja resoluution

### 6.3.2 Kertomusten mikrorakenteiden analyysimenetelmät

Kertomusten mikrorakenteiden analyysiä varten tarkastelin tutkittavien editoituja kertomuksia sana- ja lausetasolla. Laskin lasten kaikista kertomuksista niiden *kokonaissanamäärät* ja *kommunikaatioyksiköiden määrät*. Tarkastelin myös *ilmausten keskipituutta* (MLCU, Mean Length of Communication Unit), joka saatiin jakamalla kokonaissa-

namäärä kommunikaatioyksiköiden määrällä. Näiden lisäksi arvioin kertomusten sisältämän *sanaston laatua* jakamalla käytetyt sanat funktio- ja sisältösanojen luokkiin ja laskemalla luokkien prosentuaaliset osuudet kokonaissanamäärästä. (MacWhinney, 1995). Lopuksi arvioin kertomusten *koheesiota*, jolla viitataan erilaisten viittauskeinojen ja aikaa määrittävien konjunktioiden esiintymiseen kertomuksessa (Hudson & Shapiro, 1991; myös s. 18 tässä tutkimuksessa).

#### A. KOKONAISANAMÄÄRÄT

Analysoitaviksi sanoiksi hyväksyin kaikki tutkittavan tuottamat kertomuksissa esiintyneet kokonaiset, kansiota osoitetut, kansion aakkostaululla kirjoitetut tai viitotut sanat, jotka olivat ymmärrettävissä tilanneyhteyden ja kommunikointikumppanin tulkinnan perusteella. Mikäli lapsi korjasi aloittamaansa ilmausta uudella ilmauksella, hyväksyin jälkimmäisen ilmauksen kaikki ymmärrettävät sanat. Jos lapsi joutui tulkinnan ongelmista tai epäröinnistä johtuen aloittamaan jo kertaalleen aloittamansa ilmaisun uudelleen, hyväksyin analyysiin vain jälkimmäisen ilmaisun. Kokonaan analyysin ulkopuolelle jätin keskeneräiset tai liian epäselvät, ilman tulkintaa jääneet sanat (esim. pelkkä kirjain tai tavu tai muuten epäselvä ilmaus, jonka merkitystä kommunikointikumppani ei kyennyt tulkitsemaan) ja ilman tulkittavissa olevaa funktiota esiintyvän ääntelyn. Myös kerrontatehtävän ulkopuoliseen kommentointiin tai kommunikointikumppanin kanssa käytyyn keskusteluun liittyvät ilmaukset (esim. KK: *hetken (.) oliko hetken A1: mmh*), joita esiintyi tehtävätilanteissa runsaasti, jätin analyysin ulkopuolelle.

Tutkittavan A2 henkilökohtaisen kertomuksen yksi osa koostui kommunikointikansioon valmiiksi kirjoitetusta tekstistä, jonka tutkittava valitsi itsenäisesti kansiota osaksi omaa kertomustaan. Tämä osa on jätetty aineiston mikrorakenteen analyysin ulkopuolelle, sillä ei voida varmistua siitä, että tekstissä käytetyt muotoilut olisivat alkuperäisesti tutkittavan itse käyttämiä. Koska tämän kaltaiset viestien hyödyntäminen kuuluu kuitenkin kommunikointikansiolle ilmaisemiseen, niiden sisältämää informaatiosisältöä ei voida sivuuttaa kerronnan makrorakenteen analyysissä. Tutkittava on itse halunnut tämän hänelle tärkeän tekstin osaksi omaa kertomustaan, ja se on merkittävässä osassa hänen kertomuksensa informaatiosisältöä. Tästä syystä tämä osa on sisällytetty tässä tutkimuksessa makrorakenteen analyysiin.

## B. KOMMUNIKAATIOYKSIKÖT

Kertomusten pituutta mitattiin kommunikaatioyksiköiden lukumäärällä (Müller & Soto, 2002). Määrittelin ilmaukset Hughesin työryhmän (1997, 53–54) mukaan kommunikaatioyksiköiksi niiden syntaktisen rakenteen mukaan. Määritelmän mukaisesti kommunikaatioyksikkö muodostuu päälauseesta ja sen jäsenistä tai päälauseesta ja sille alisteisesta sivulauseesta. Mikäli päälauseeseen liittyy puhelainaus, koko kokonaisuus lasketaan yhdeksi kommunikaatioyksiköksi. Konjunktiveilla yhdistetyt ilmaukset luokitellaan kukin omiksi kommunikaatioyksiköikseen, jos niillä on itsenäinen subjekti-predikaattirakenne (Liles, 1985). Ison suomen kieliopin (2004: § 812) mukaan konjunktioita ovat sanat, jotka ”kytkävät toisiinsa kahta tai useampaa lausetta, lauseketta tai sananosaa luoden niiden välille tietyn syntaktisen ja semanttisen suhteen”. Elliptiset ilmaukset lasketaan omiksi yksiköikseen (Hughes ym., 1997, 53–54). Lisäksi selkeän tauon jälkeen esiintyvä ilmaus määritellään omaksi kommunikaatioyksiköikseen, vaikkei se sisältäisiäkään päälauseen elementtejä. Suvannon (2012) määritelmän mukaisesti päätin hyväksyä kommunikaatioyksiköksi myös kertomuksen mahdollisen loppufraasin, jolla lapsi ilmaisi lopettavansa kertomuksen.

## C. SANASTON LAATU

Kertomusten sanaston laatua tarkasteltiin jakamalla kertomusten sisältämät sanat Suomen kieliopin mukaan funktio- ja sisältösanoihin (VISK § 438) (Taulukko 9). Funktiösanoilla on kerronnan kulkuun liittyvä kieliopillinen tehtävä, kun taas sisältösanoilla on referentiaalinen, asioihin viittaava merkitys. Luokitteluun on hyväksytty kertomusten kokonaissanamäärään luetut sanat.

**TAULUKKO 9.** Funktio- ja sisältösanojen alaryhmät (VISK § 438)

luokka	alaryhmä
<b>Funktiosana</b>	partikkelit, post- ja prepositiot, adverbit, persoonapronominit, demonstratiivipronominit, relatiivipronominit
<b>Sisältösana</b>	substantiivit, adjektiivit, numeraalit, verbit

#### D. KOHEESIO

Kertomusten koheesioanalyysissä tarkasteltiin tutkittavien kielellisten ja leksikaalisten viittaus- ja sidoskeinojen käytön taitoja. Kieliopillisten keinojen käyttöä tarkastelen kuvailemalla millaisia kieliopillisiä keinoja tutkittavat kertomuksissaan käyttivät ja kuinka paljon niitä oli. Arvioin lapsen kykyä viitata kertomuksen olentoihin tai asioihin asianmukaisesti Suvannon (2012) tutkimuksessaan käyttämän kolmiosaisen luokituksen pohjalta. Viittausten *asianmukainen käyttö* merkitsi sitä, että nimetessään kertomuksen henkilöitä lapsi sai viitata näihin joko persoonapronomineilla tai demonstratiivipronomineilla enintään kaksi kertaa (Klecan-Aker, 2010), minkä jälkeen kohde tuli nimetä uudelleen. Jos lapsi jatkoi kahden pronomini- ja demonstratiivipronominin käyttöä, nimeämättä kohdetta ensin uudelleen, viittaus luokiteltiin *epäasianmukaiseksi*. Tämän lisäksi viittaaminen luokiteltiin epäasianmukaiseksi, mikäli lapsi ryhtyi suoraan käyttämään kohteesta pronomini- tai demonstratiivipronominimuotoa, jolloin kuulijan oli vaikea ymmärtää, keneen pronominilla viitattiin. Suvanto määrittelee lapsen viittausaiheet kolmeen ryhmään. Jos 80 prosenttia referentiaalisissa ilmauksissa käytetyistä viittauskeinoista on asianmukaisia, lapsi luokitellaan taitavaksi viittauskeinojen käyttäjäksi. Mikäli referentiaalisista ilmauksista 30–79 prosenttia on valittu oikein, lapsen viittauskeinojen hallinta luokitellaan vaihtelevaksi. Mikäli viittauskeinojen asianmukaisen käytön osuus jää alle 30 prosenttiin, lapsen ei katsota hallitsevan viittauskeinojen käyttöä.

Lauseiden *sidoksisuutta* arvioin niin ikään Suvannon (2012) määritelmän mukaisesti. Laskin tutkittavien kertomuksista ilmaisut, jotka oli yhdistetty temporaalisilla tai kausaalisilla konjunktioilla, ja laskin lisäksi tällaisten ilmausten prosentuaalisen osuuden ilmausten kokonaismäärästä.

*Tempuksen* eli aikamuodon hallintaa kuvailen Suvannon (2012) määritelmää mukaillen. Tarkastelen missä aikamuodossa kukin kertomus on kerrottu: preesensmuodossa, imperfektimuodossa vai näiden kahden yhdistelmässä.

## 7 TULOKSET

Esittelen kerrontatehtävien tulokset tehtävä- ja tutkittavakohtaisesti sekä makro- että mikrotasolla. Käsittelen ensin kertomusten makrorakenteet tehtävätyyppi- ja tutkittavakohtaisesti. Koska tutkittavia on vain kaksi, kuvailen molempien tulokset erikseen tehtäväkohtaisesti koostamatta tuloksista keskiarvoja.

### 7.1 Kertomusten makrorakenteet

#### 7.1.1 Toistokerronnan tehtävä

*Tutkittava A1* suoriutui toistokerronnan tehtävästä hyvin. Hänen kertomansa tarinan tapahtumat olivat loogisesti jäsenyneitä, ja tarinan juoni oli kuulijalle ymmärrettävissä (Taulukko 10). Kertomuksen ilmaukset olivat runsaita ja muistuttivat hyvin paljon alkuperäistä kertomusta. Vain ensimmäinen alkuperäisen kertomuksen episodirakenteen tavoite jäi tutkittavan kertomuksesta pois. Kertomuksensa alkutilanteen kuvailussa hän ei tuonut eksplisiittisesti esiin ketun tavoitetta päästä kaivosta pois eikä sitä, että tämä ei yrityksistä huolimatta tässä yksin onnistunut. Kertomuksesta oli kuitenkin tunnistettavissa kaikki täydellisen episodisen kertomuksen kategoriat ja siten se kehitystasoltaan täytti seitsemännen eli edistyneimmän kehitystason vaatimukset.

**TAULUKKO 10.** Tutkittava A1, toistokertomuksen episodirakenne (ks. myös LIITE 7)

<b>Alkutilanne</b>	<i>Olipa kerran kettu joka oli pudonnut kaivoon.</i>
<b>Alkusysäys</b>	<i>Hetken kuluttua kaivon ohi kulki janoinen vuohi. Se kurkisti kaivoon ja kysyi ketulta mitä sinä siellä teet.</i>
<b>Sisäinen reaktio</b>	<i>Kettu oli nokkela ja ajatteli että vuohi voisi auttaa sen ylös,</i>
<b>Tavoite 1</b>	-Saada vuohi kaivoon (implisiittinen)
<b>Toimintasuunnitelma</b>	-Houkutella vuohi kaivoon (implisiittinen)
<b>Toiminnan kuvaus</b>	<i>ja huusi ”täällä on hyvää vettä”.</i>
<b>Seuraus</b>	<i>Vuohi hyppäsi alas kaivoon.</i>
<b>Tavoite 2</b>	-Saada vuohi auttamaan hänet ylös kaivosta (implisiittinen)
<b>Toimintasuunnitelma</b>	<i>Kettu käski vuoheaa nousemaan kaivon seinää vasten.</i>
<b>Toiminnan kuvaus</b>	<i>Vuohi nousi,</i>
<b>Seuraus</b>	<i>ja kettu kiipesi ylös ja huusi ”sinun ei olisi pitänyt hypätä kaivoon” ja juoksi pois.</i>

**Tutkittavan A2** kerronta oli toistokerronnan tehtävässä hyvin niukkaa (Taulukko 11). Suurin osa alkuperäisen kertomuksen sisältöyksiköistä jäi ilmaisematta, eikä juoni lähtenyt etenemään. Tutkittava aloitti kertomuksen minä-muodossa ja nimesi toisen kertomuksen päähenkilöistä (*Minä olen kettu*). Kertomus jatkui minä-muodossa (*minä menen kaivoon*) ja mikäli kertomuksen juoni olisi tästä lähtenyt etenemään, olisi tätä voitu pitää eräänlaisena kertomuksen alkusysäyksenä. Tutkittavan kertomuksesta ei kuitenkaan tullut ilmi syytä siihen, miksi kettu meni kaivoon tai mitä seuraavaksi tapahtui, vaan hän jatkoi kertomusta uuden henkilön esittelyllä ja nimesi toisen kertomuksen henkilöistä, vuohen (*Veeti (on) vuohi*). Tutkittavan kertomuksesta ei kuitenkaan tullut ilmi, liittyivätkö kettu ja vuohi tarinassa toisiinsa, vaan hän jatkoi kertomustaan kuvailemalla kettua tarkemmin (*Kettu on äidin poika, minä olen äidin poika*). Kertomus päättyi tähän, eikä kuulija voinut hahmottaa tarinan juonta. Tapahtumien kuvailun sijaan tutkittavan tarina koostui pääasiassa sen päähenkilöiden esittelystä, ja niukka kertomus jäi kehitystasoltaan ensimmäisen tason kertomukseksi.

**TAULUKKO 11.** Tutkittava A2, toistokertomuksen episodirakenne (ks. myös LIITE 7)

<b>Alkutilanne</b>	<i>Minä olen kettu.</i>
<b>Alkutilanne (Alkusysäys)</b>	<i>minä menen kaivoon.</i>
<b>Alkutilanne</b>	<i>Veeti (on) vuohi.</i>
<b>Alkutilanne</b>	<i>Kettu on äidin poika, minä olen äidin poika.</i>

### 7.1.2 Tarinan luomisen tehtävä

**Tutkittavan A1** tarinan luomisen tehtävän kertomus poikkesi juoneltaan alkuperäisestä kertomuksesta paljon (Taulukko 12). Kuitenkin myös tästä kertomuksesta oli tunnistettavissa episodirakenteita, ja tapahtumasarja hahmottui kuulijalle hyvin. Alkutilanteessa tutkittava esitteli tapahtumapaikan sekä kertomuksen henkilöt, isän, äidin ja pojan (*Olipa kerran maaseudulla mökki jossa asui kolme ihmistä*). Hän jätti kuvissa näkyneet sammakon ja koiran kokonaan mainitsematta ja keksi itse kaksi kuvien ulkopuolista henkilöä. Isää tai äitiä ei kuvissa näkynyt, ja tutkittava kertoikin heidän olevan poissa kotoa (*Eräänä lauantaina kun äiti oli ruokakaupassa ja isä Jyväskylässä sairaalassa*). Vanhempien poissaolon perusteella kuulija voi päätellä, että poika oli yksin kotona. Ta-



pahtumien käynnistävänä tekijänä olikin tämän asetelman aiheuttama sisäinen reaktio pojassa (*pojalla oli tylsää*). Tämä sai pojan lähtemään ulos. Kertomuksen toiminnan kuvauksen osio jäi kertomuksessa suppeaksi. Tutkittava tyytyi toteamaan, että poika ulkoili. Tarina päättyi, kun kertomuksen poika löysi ulkoilun lomassa kaksi sammakkoa. Kertomus jäi kokonaisuudessaan hieman lyhyeksi, mutta siitä oli tunnistettavissa kaikki täydellisen tarinan rakennepiirteet ja siten kehitystasoltaan se täytti seitsemännen tason kertomuksen piirteet.

**TAULUKKO 12.** Tutkittava A1, tarinan luomisen tehtävän episodirakenne

<b>Alkutilanne</b>	<i>Olipa kerran maaseudulla mökki jossa asui kolme ihmistä. Isä, äiti ja poika.</i>
<b>Alkusysäys</b>	<i>Eräänä lauantaina kun äiti oli ruokakaupassa ja isä jyväsylässä sairaalassa.</i>
<b>Sisäinen reaktio</b>	<i>pojalla oli tylsää,</i>
<b>Tavoite</b>	<i>-estää tylsyys, tehdä jotain (implisiittinen)</i>
<b>Toimintasuunnitelma</b>	<i>ja hän lähti ulos.</i>
<b>Toiminnan kuvaus</b>	<i>Aikansa ulkoiltuaan,</i>
<b>Seuraus</b>	<i>hän löysi kaksi sammakkoa.</i>

*Tutkittava A2* ei onnistunut tuottamaan mitään tarinan luomisen tehtävässä ja halusi lopettaa tehtävän tekemisen. Kysyttäessä syytä tehtävän lopettamiseen hän vastasi (valitsi valmiista vaihtoehdoista: laiskottaa, liian vaikea, joku muu) tehtävän olleen liian vaikea.

### 7.1.3 Henkilökohtainen kertomus

*Tutkittava A1* aloitti kertomuksensa abstraktin ja orientaation yhdistelmällä (Taulukko 13). Hän kertoi, mihin aikaan kertomuksen tapahtumat sijoituivat (*elettiin kesää 12*), ja jatkoi esittelemällä tarinan tapahtumatilanteen (*me oltiin tulossa ukin mökiltä*). Tutkittava jätti kertomuksen henkilöt esittelemättä ja viittasi heihin suoraan sanalla ”me”. Kuu-  
lija joutuikin kertomuksen kontekstin perusteella päättämään, keihin tällä pronomi-  
nilla viitattiin. Tämän kaltainen epämääräinen me-sanana käyttö on kuitenkin suomen kie-  
lessä melko tavanomainen ja osin tiedostamaton ilmiö (Hurme, 2006), eikä tämän ker-

tomuksen kannalta henkilöiden tarkka esitleminen olekaan välttämätöntä. Tarinan komplikaatio-osaa edusti peuran ilmaantuminen auton eteen (*kun vasemmalta tuli peura, auton vasemmalta puolelta*), jolloin matkanteko sai yllättävän käänteen. Tässä kohdassa tutkittava toi myös eksplisiittisesti esiin, että mökiltä oltiin tulossa nimenomaan autolla. Emootion kohokohta tarinassa edusti tieto siitä, miten onnettomuudessa kävi (*se osui vaan rekisterikilpeen*). Tämän perusteella kuulija saattoi päätellä, että auton kyydissä olleet ihmiset säilyivät onnettomuudesta vahingoittumattomina. Evaluaation määritelmä täyttyi, kun tutkittava käytti tehostesanaa ”vaan” (*vain*) halutessaan korostaa onnettomuuden vähäisyyttä. Tutkittava täsmensi myös tietoja peurasta (*loukkasi itsensä ja juoksi pois*). Toimintajakson ratkaisun hän esittelee resoluutio-osassa. Kertoja antoi runsaasti peräkkäistä tietoa ja jätti osan kertomuksensa sisällöstä kuulijan pääteltäväksi. Resoluution ensimmäisessä osassa (*Äiti soitti 112. Noin 15 minuuttia, poliisi soitti. Käski mennä asemalle huomenna*), saatiin ratkaisu matkantekoon. Kertomuksen perusteella kuulija saattoi päätellä, että poliisit antoivat matkaajille luvan jatkaa matkaansa ja että onnettomuuden selvittäminen seuraavana päivänä poliisiasemalla riittäisi. Toisessa osassa (*Hirvimiehet lopetti (sen)*) kuultiin peuran kohtalo. Epäselväksi kuulijan kannalta tosin jäi, kertoivatko poliisit, että hirvimiehet lähetettiin lopettamaan loukkaantunut peura, vai olettiko tutkittava näin. Vaikka kertomuksessa jätettiin melko paljon kuulijan päättelyn varaan, tutkittava kuvaili kuitenkin kuulijansa huomioon ottaen riittäväällä tavalla kertomuksen henkilöt ja oliot, tapahtuma-ajan, -paikan, merkityksellisen kohokohdan ja resoluution. Kehitykselliseltä tasoltaan myös tämä kertomus voitiin luokitella seitsemännen tason kertomukseksi.

**TAULUKKO 13.** Tutkittava A1, henkilökohtainen kertomus, huippukohdan analyysi

rakenneyksikkö	rakenneyksikköä edustava kertomuksen osa
<b>abstrakti + orientaatio</b>	<i>Elettiin kesää 12. Me oltiin tulossa ukin mökiltä.</i>
<b>komplikaatio</b>	<i>kun vasemmalta tuli peura, auton vasemmalta puolelta.</i>
<b>evaluaatio</b>	<i>Se osui <b>vaan</b> rekisterikilpeen. Loukkasi itsensä ja juoksi pois.</i>
<b>resoluutio</b>	<i>Äiti soitti 112. Noin 15 minuuttia, poliisi soitti. Käski mennä asemalle huomenna. Hirvimiehet lopetti (sen).</i>
<b>coda</b>	-

*Tutkittavan A2* henkilökohtainen kertomus ei täyttänyt täysin henkilökohtaisen kokemuksen perusteella tuotetun kertomuksen määritelmää, sillä sen rakenne vaihteli aiempien kokemusten reflektoinnin, nykyhetken kuvailun ja osin myös kuvitellun välillä (Taulukko 14). Suurin osa kertomuksesta kerrottiin preesens-muodossa ja siinä kuvailtiin kertomukseen liittyviä henkilöitä. Kertomus alkoi selkeällä abstraktilla (*Tarinassa on mökki Helsingissä*) ja jatkui tarinan hahmojen nimeämisellä ja niiden ominaisuuksien kuvailulla. Kertomuksen orientaatio-osasta voitiin tunnistaa muutamia toiminnan kuvauksia, jotka eivät kuitenkaan johtaneet kertomuksen etenemiseen. Kommunikointikumppanin avustavien kysymysten avulla (*mitä ne tekee; mitä tapahtuu*) tutkittava ryhtyi kertomaan oman lapsuutensa tapahtumista henkilökohtaisen kertomuksen tapaan. Tutkittava kertoi hieman päällekkäin ajasta ennen hänen syntymäänsä ja ajasta, jolloin hän oli pieni. Kerronta oli hyppelehtivää, ja tutkittava jätti siitä jatkuvasti paljon kuulijan päättelyn varaan. Tapahtumien kausaaliset yhteydet jäivät kuulijalle epäselviksi. Kertomuksesta voitiin erottaa muutama komplikaatio- ja evaluaatio-osa, mutta resoluutio-osat jäivät hatariksi tai puuttuivat kokonaan. Kertomuksessa oli useita imperfekti-muotoisia tapahtumakuvauksia, mutta tapahtumien liittyminen toisiinsa ja niiden väliset suhteet jäivät kuulijan tulkintojen varaan. Hyppelehtivän kerrontatavan vuoksi kertomus jäi neljännen kehitystason kertomukseksi. Kertomuksen yksi osa koostuu kommunikointikansioon valmiiksi kirjoitetusta tekstistä, jonka tutkittava valitsee itsenäisesti kansioista osaksi omaa kertomustaan. Tämä osa on sisällytetty makrorakenteen analyysiin, koska tutkittava on itse halunnut tekstin osaksi omaa kertomustaan ja se on merkittävässä osassa kertomuksen informaation sisältöä. Aineiston mikrorakenteen analyysissä tätä valmista viestiä ei ole kuitenkaan huomioitu, sillä ei voida varmistua siitä, että tutkittava olisi itse käyttänyt tekstissä käytettyjä muotoiluja. Valmiin viestin osuus on merkitty taulukkoon 14 punaisella korostuksella.

**TAULUKKO 14.** Tutkittava A2, henkilökohtainen kertomus, huippukohdan analyysi

rakenneyksikkö	rakenneyksikköä edustava kertomuksen osa
<b>abstrakti</b>	<i>Tarinassa on mökki Helsingissä.</i>
<b>orientaatio1</b>	<i>minä haluan nähdä sonnin ja kanan. kaunis joutsen (KK:haluan nähdä myös kauniin joutsenen). äiti on kaunis perhonen. sukulaisnainen, äidin sisko, senni on kaunis joutsen.</i>

*minä olen komea kotka. Kotkalla on kaunis vartalo.*

*Joutsenella on sorsa tyttö, minun serkku.*

*Isä on harakka.*

*Sinä olet kaunis joutsen.*

*Hän, mummo (on) kaunis flamingo.*

*Harakka, kotka (ja isä oli harakka, sinä kotka ja äiti perhonen).*

*Joutsen (täti oli joutsen ja mutkin laitettiin joutseneks).*

*Pöllö on jani jussi laura.*

*Kotkalla on iso muna.*

*Minä näen kauniin joutsenen.*

*Kettu on sami.*

*Minna-serkku on jänis.*

*Minä kuulen sukulaisnaisen, äidin menevän mariaan neuvolaan.*

<b>orientaatio2</b>	<i>Olin pienenä marian sairaalassa,</i>
<b>komplikaatio1</b>	<i>koska minulla oli jokin tulehdus.</i>
<b>evaluaatio1</b>	<i><u>Jouduin</u> olemaan siellä monta yötä.</i>
<b>resoluutio1</b>	<i>Minulle annettiin lääkettä suoraan suoneen.</i>
<b>orientaatio3</b>	<i>97 minä olin munassa (kk: olin äidin mahassa).</i>
<b>komplikaatio2</b>	<i>Senni katsoi äidin vatsaa.</i>
<b>ilman evaluaatiota</b>	
<b>resoluutio2</b>	<i>Vatsa oli, rinnat oli hyvä maito (kk: äidin vatsa näytti hyvältä ja maitoakin tuli hyvin).</i>
<b>komplikaatio 3</b>	<i>Mummo puhuu ilkeästi äidistä.</i>
<b>komplikaatio4</b>	<i>Minä olen vammaisen.</i>
<b>resoluutio 3</b>	<i>Minä söin hyvää maitoa.</i>
<b>coda</b>	-

## 7.2 Kertomusten mikrorakenteet

### 7.2.1 Kertomusten pituus

Kertomusten pituuden määrittämiseksi sanatasolla laskin tutkittavien kaikkien kertomusten kokonaissanamäärät (Taulukko 15). Tutkittavan A1 kertomukset olivat pituudeltaan 69, 35 ja 38 sanaa. Tutkittavan A2 toistokerronnan tehtävän sanamäärä oli 16 ja henkilökohtaisen kertomuksen sanamäärä 103 sanaa.

**TAULUKKO 15.** Kertomusten kokonaissanamäärä

tutkittava	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
A1	69	35	38
A2	16	-	103

Sanamäärien laskennan lisäksi määrittelin kertomusten kaikki ilmaukset kommunikaatioyksiköiksi niiden syntaktisen rakenteen mukaan (Taulukko 16). Tutkittavan A1 kertomusten kommunikaatioyksiköiden määrät olivat 13, kahdeksan ja kymmenen yksikköä ja tutkittavan A2 viisi ja 25 yksikköä.

**TAULUKKO 16.** Kertomusten kommunikaatioyksiköiden määrät

tutkittava	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
A1	13	8	10
A2	5	-	25

Edellä mainittujen tietojen pohjalta määrittelin ilmausten keskipituuden (*MLCU*, Mean Length of Communication Unit) (Taulukko 17). Tutkittavan A1 kertomuksissa ilmausten keskipituudet olivat 5,3; 4,3 ja 3,8 sanaa. Tutkittavan A2 ilmaukset olivat keskipituudeltaan 3,2 sanaa ja 4,1 sanaa.

**TAULUKKO 17.** Ilmausten keskipituudet

tutkittava	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
A1	5,3 sanaa	4,3 sanaa	3,8 sanaa
A2	3,2 sanaa	-	4,1 sanaa

*Tutkittava A1* tuotti selvästi eniten sanoja toistokerronnan tehtävässä. Henkilökohtaisen kertomuksen ja tarinan luomisen tehtävissä sanoja oli lähes yhtä paljon. Kertomusten kommunikaatioyksiköiden määrä oli kaikissa tehtävissä melko tasainen. Eniten kommunikaatioyksiköitä oli toistokerronnan tehtävässä ja vähiten kokonaissanamäärältään suppeimmaksi jääneessä tarinan luomisen tehtävässä. Tutkittavan ilmausten pituus oli keskimäärin neljä, viisi sanaa.

*Tutkittavan A2* kertomukset olivat hyvin eripituisia. Toistokerronnan tehtävässä hänen kerrontansa oli sanatasolla hyvin niukkaa, kun taas henkilökohtaisen kertomuksen sanamäärä oli toistokerronnan tehtävään verrattuna moninkertainen. Tutkittavan henkilökohtainen kertomus oli kokonaissanamäärältään paljon toistokerronnan tehtävän kertomusta pidempi, mutta hän tuotti molemmissa kertomuksissa jokseenkin samanpituisia ilmauksia. Toistokerronnan tehtävässä tutkittavan ilmaukset olivat keskimäärin noin kolmen sanan mittaisia, kun henkilökohtaisessa kertomuksessa ilmausten pituus oli keskimäärin noin neljä sanaa.

### 7.2.2 Kertomusten sanaston laatu

Kaikissa *tutkittavan A1* kertomuksissa oli havaittavissa sisältösanojen dominanssi (Taulukko 18). Jokaisessa kertomuksessa sisältösanojen osuus kokonaissanamäärästä nousi yli 70 prosenttiin. Myös *tutkittavan A2* kertomuksissaan käyttämistä sanoista valtaosa oli sisältösanoja (Taulukko 19). Sisältösanojen määrä nousi hänen henkilökohtaisessa kertomuksessaan lähes 90 prosenttiin. Toistokerronnan tehtävässä tutkittava A2 tuotti sanatasolla hyvin niukan kertomuksen. Kun jaettiin hänen kertomuksissaan käyttämänsä sanat funktio- ja sisältösanojen luokkiin, luokkakohtaiset sanamäärät jäivät hyvin pieniksi. Tästä tehtävästä saadut tulokset olivat kuitenkin hyvin samansuuntaiset kuin henkilökohtaisen kertomuksessa, joten tulokset tukivat toisiaan.

**TAULUKKO 18.** Tutkittavan A1 sanaston funktio- ja sisältösanojen määrät ja prosentuaaliset osuudet kokonaissanamäärästä laskettuna, tehtävätyypeittäin esitettynä

luokka	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
<b>funktiosanat</b>	<b>20 (29%)</b>	<b>10 (29%)</b>	<b>9 (24%)</b>
<b>sisältösanat</b>	<b>49 (71%)</b>	<b>25 (71%)</b>	<b>29 (76%)</b>
yhteensä	69 (100%)	35 (100%)	38 (100%)

**TAULUKKO 19.** Tutkittavan A1 sanaston funktio- ja sisältösanojen määrät ja prosentuaaliset osuudet kokonaissanamäärästä laskettuna, tehtävätyypeittäin esitettynä

luokka	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
<b>funktiosanat</b>	<b>4 (25%)</b>	-	<b>12 (12%)</b>
<b>sisältösanat</b>	<b>12 (75%)</b>	-	<b>91 (88%)</b>
yhteensä	16 (100%)	-	103 (100%)

### 7.2.3 Kertomusten koheesio

Kertomusten koheesioanalyysissä tarkastelin tutkittavien kertomuksissaan käyttämiä sidoskeinoja. Kuvailen ensin tutkittavien kykyä hyödyntää kertomuksissaan heidän hallitsemiaan kieliopillisia elementtejä (viittaus, substituutio ja ellipsi, ks. s. 18 tässä tutkimuksessa). Tämän jälkeen tarkastelen tutkittavien käyttämiä leksikaalisia sidoskeinoja ja lauseyhdisteiden käyttöä (ks. s. 18 tässä tutkimuksessa).

#### A. KIELIOPILLISET KEINOT

Molemmat tutkittavat käyttivät kertomuksissaan jonkin verran kieliopillisia keinoja useimmiten asianmukaisesti. Metodiosassa esiteltyjen kriteerien mukaan kumpikin tutkittava hallitsi kaikissa kertomuksissaan pronomini- ja viittauksen käytön.

*Tutkittava A1* käytti kertomuksissaan useita erilaisia kieliopillisia keinoja, joskaan pronomini- ja viittauksia ei ollut kovin runsaasti. Runsaimmin pronomini- ja viittauksia oli toistokerronnan tehtävässä ja kertomuksen pituuteen nähden verrattain runsaasti myös tarinan luomisen tehtävässä. Sen sijaan erityisesti henkilökohtaisessa kertomuksessaan tutkittava hyödynsi runsaasti elliptisiä ilmauksia (Esimerkki 4).

**Esimerkki 4.** Tutkittavan A1 elliptinen ilmaus:

*Se osui vaan rekisterikilpeen, \_\_ loukkasi itsensä ja \_\_ juoksi pois*

*Tutkittava A2* osoitti myös täyttävänsä metodiosassa esiteltyjen viittauskeinojen hallinnan kriteerit. Tähän vaikutti osaltaan se, että hän hyödynsi kaikissa kertomuksissaan runsaasti minä-muodon käyttöä. Jopa 85 prosenttia tutkittavan käyttämistä pronomini- ja viittauksista oli minä-muotoisia. Lisäksi käyttäessään persoonapronominimuotoa (*hän*), tutkittava ryhtyi suoraan käyttämään sitä nimeämättä kohdetta ensin. Tehtävätilanteessa tutkittavan kommunikointikumppani joutuikin tässä kohden kysymään tutkittavalta, ke-

neen hän viittasi. Tämän jälkeen tutkittava nimesi kohteen. Henkilökohtaisessa kertomuksessaan tutkittava hyödynsi ellipsiä kertaalleen (Esimerkki 5). Vaikka tutkittavan käyttämät viittausmuodot olivat siis pääosin asianmukaisia ja hän täytti siten viittauskeinojen hallinnan kriteerit, on kuitenkin todettava, että hänen viittauskeinojen hallintansa oli hyvin yksipuolista.

**Esimerkki 5.** Tutkittavan A2 elliptinen ilmaus:

*Minä haluan nähdä sonnin ja \_\_\_\_\_ kanan*

## B. LEKSIKAALISET KEINOT JA LAUSEYHDISTEET SEKÄ AIKAMUOTO

Lauseiden sidoksisuuden määrittelemiseksi laskin yhteen tutkittavien kertomuksista kaikki sellaiset ilmaisut, jotka oli yhdistetty temporaalisilla tai kausaalisilla konjunktioilla. Lisäksi laskin tällaisten ilmausten prosentuaaliset osuudet ilmausten kokonaismäärästä (Taulukko 20).

**TAULUKKO 20.** Kertomusten tehtäväkohtaiset sidoksisuuden määrät ja prosentuaaliset osuudet kertomusten ilmausten kokonaismäärästä.

tutkittava	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
A1	8 (62%)	4 (50%)	2 (20%)
A2	0 (0%)	-	1 (4%)

*Tutkittava A1* käytti kertomuksissaan runsaasti tapahtumien peräkkäisyyttä ilmaisevaa *ja*-konjunktioita. Lisäksi temporaalisista konjunktioista hän käytti samanaikaisuutta ilmaisevaa *kun*-konjunktioita. Kausaalisista lauseyhdisteistä hän käytti myös *että*-konjunktioita, mutta vain kertaalleen toistokerronnan tehtävässä. Vaikka kokonaisuudessaan tutkittavan ilmauksista iso osa oli yhdistetty temporaalisilla tai kausaalisilla konjunktioilla ja hänen voitiin todeta liittävän kertomuksen tapahtumia toisiinsa sujuvasti, lauseyhdisteiden käyttö oli kuitenkin melko yksipuolista ja painottui temporaalisiin lauseyhdisteisiin. *Tutkittavan A2* kertomuksissa ei lauseiden välistä sidoksisuutta ollut havaittavissa juuri lainkaan. Hän käytti henkilökohtaisessa kertomuksessaan kertaalleen *ja*-konjunktioita ilmaisemaan kahta rinnasteista asiaa. Tutkittavan A2 kertomukset koostuivatkin lähinnä yksittäisistä tapahtumista, joiden liittymistä toisiinsa kuulijan oli vaikeaa hahmottaa.



Tutkittavien kykyä hallita aikamuodon käyttöä kuvailen tarkastelemalla sitä missä aikamuodossa minkä tutkittavien kertomuksista on kerrottu (Taulukko 21). *Tutkittava A1* kertoi kaikki tarinansa puhelainauksia lukuun ottamatta imperfektimuodossa. *Tutkittava A2* kertoi kertomuksensa pääasiassa preesensmuodossa. Henkilökohtaisen kertomuksen hän aloitti preesens-muotoisena esitellessään kertomuksen tapahtumaympäristöä ja henkilöitä. Kertomuksen aikana hän käytti kuitenkin myös imperfektiä kertoessaan menneistä tapahtumista. Lopuksi hän kuitenkin palasi käyttämään preesens-muotoa ja kuulijan oli vaikeaa jäsentää kertomusten tapahtumien aikajärjestystä ja niiden välisiä suhteita.

**TAULUKKO 21.** Tutkittavien kertomuksissaan käyttämät aikamuodot

tutkittava	toistokerronta	tarinan luominen	henkilökohtainen kertomus
A1	imperfekti	imperfekti	imperfekti
A2	preesens	-	preesens + imperfekti

## 8 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kommunikointikansioilla ilmaisevien lasten kerronnan rakentumista. Tarkastelun lähtökohtana olivat lasten kertomusten makro- ja mikrorakenteet. Makrorakennetta, eli kertomusten informaatioisisältöä tarkasteltiin kertomusten episodisen rakentumisen ja huippukohdan analyysimallien keinoin. Mikrorakenteiden osalta huomio kiinnitettiin kertomusten sanamääriin, kommunikointiyksiköihin, ilmaisujen keskipituuteen ja käytetyn sanaston laatuun sekä koheesiokeinojen käyttöön.

Koska lapset suorittivat useita erilaisia kerronnan tehtäviä, eri tehtävistä saatuja tuloksia voidaan verrata toisiinsa ja niistä voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavan kertomisen taidoista kokonaisuutena. Lapset tuottivat kertomuksensa kommunikointikansion ja kommunikointikumppanin välityksellä, joten myös näiden tekijöiden vaikutusten pohdinta on tämän tutkimuksen puitteissa aiheellista. Tässä osiossa tarkastelen yhteenvedonomaaisesti miten tutkittavat onnistuivat kertomusten rakentamisessa mikro- ja makrotasolla ja pohdin millaiset tekijät ovat voineet vaikuttaa näihin tuloksiin. Lisäksi arvioin tässä tutkimuksessa käyttämäni menetelmien soveltuvuutta kommunikointikansioilla

tapahtuvan kerronnan tutkimiseen, sekä pohdin tämän tutkimuksen kliinistä merkitystä ja mahdollisia jatkotutkimuksien aiheita.

Tässä tutkimuksessa merkittävässä osassa olivat aineistonkeruu- ja aineiston analyysimenetelmät, ja niiden käytön soveltuvuus avusteisen kerronnan tutkimuksessa. Siten tutkimusten tulosten pohdintaa ei olekaan voitu täysin irrottaa menetelmien pohdinnasta. Aineistonkeruumenetelmiin liittyvä tulosten pohdinta jatkuu menetelmän pohdintaosiossa.

## **8.1 Tulosten pohdinta**

Tässä monitapaustutkimuksessa tarkasteltiin vain kahden tutkittavan kerrontaa, eikä tuloksia siksi voida yleistää koskemaan avusteisesti kommunikoivien lasten kerrontaa yleensä. Tulokset tuovat kuitenkin uutta tietoa vain vähän tutkitusta aiheesta ja asettavat hyvän perustan mahdollisille jatkotutkimuksille. Kerronnan tutkiminen on tärkeää, koska siten on mahdollista saada monipuolisesti tietoa lasten kielellisistä kyvyistä (Norbury & Bishop, 2003; Hesketh, 2004). Avusteisesti ilmaisevien lasten kerronnan piirteiden kartoittaminen on tärkeää, jotta voidaan selvittää, liittyykö avusteiseen kerrontaan mahdollisesti joitakin sellaisia piirteitä, joita puhuttuun kerrontaan ei liity. Tällainen tieto tuo lisäarvoa lasten kuntoutuksen ja heidän apuvälineidensä suunnitteluun, jotta ne tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla lasten kielenkehitystä ja vastaisivat heidän ilmaisulisiin tarpeisiin mahdollisimman hyvin.

### **8.1.1 Kertomusten informaatioisisällöt**

Tutkittavan A1 kertomusten informaatioisisällöt olivat hyviä. Tutkittava kertoi rakenteeltaan täydellisiä kertomuksia, joista oli tunnistettavissa kaikkia kertomukselta vaadittavia elementtejä. Hänen eri kertomusten rakenteissa ei ollut suuria eroja suoriutumisessa. Tutkittava suoriutuikin tasaisesti jokseenkin yhtä hyvin kaikista kerronnan tehtävistä. Myös aiempien kerronnan tutkimusten mukaan näyttää siltä, että mitä paremmat kerronnan taidot lapsella on, sitä tasaisempaa hänen suoriutumisensa on eri kerronnan tehtävissä (esim. Leinonen ym., 2000, 93; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011).

Tutkittavan A2 kertomusten episodiset rakenteet olivat heikkotasoisia. Tutkittava suoritti vain kaksi tehtävää kolmesta ja molemmissa hänen suorittamissaan tehtävissä vaikeu-

det tulivat esiin erityisesti makrotason suoriutumisessa. Tutkittavalla oli vaikeuksia rakentaa kertomuksiansa tapahtumista loogisesti eteneviä kokonaisuuksia ja muodostaa rakenteeltaan monipuolisia kertomuksia. Tutkittavan kertomusten välittämä tieto jäi hyvin vähäiseksi. Parhaiten hän onnistui henkilökohtaisen kertomuksen tehtävässä, jossa hän onnistui muodostamaan joitakin henkilökohtaiselle kertomukselle tyypillisiä rakennyksiköitä ja pyrki kuvailemaan kertomuksensa tausta-asetelmia. Kerrontatehtävällä onkin todettu olevan yhteys lapsen kykyyn muodostaa kuvailtavan tapahtuman tausta-asetelma (Berman, 2004), ja esimerkiksi jo kolmivuotiaiden lasten on todettu kykenevän kuvailemaan tapahtumien tausta-asetelman juuri spontaaneissa henkilökohtaisissa kertomuksissa.

Kerrontatehtävien edellyttämät erilaiset kielelliset ja kognitiiviset vaatimukset vaikuttavat siihen, miten hyvin lapsi onnistuu ymmärtämään kertomusten sisältöä ja rakentamaan omista kertomuksistaan koherentteja ja loogisia kokonaisuuksia (Nilsson, 2004). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kielihäiriöiset kognitiivisesti ikätasoisesti kehittyneet lapset muodostavat kertomuksissaan merkitsevästi monimutkaisempia rakenteita, kuin kognitiivisesti heikotasoisemmat kielihäiriöiset lapset (Pearce, McCormack, & James, 2003). Tämän tutkimuksen perusteella on vaikea löytää yksiselitteistä syytä tutkittavan A2 heikolle suoriutumislle kerronnan tehtävässä. Koska hänen kerronnan ongelmansa korostuivat jo koherentin episodirakenteen muodostamisessa, näyttää todennäköiseltä että hänen kerrontansa heikko taso johtui kognitiivista haasteista. Lapsen kerronnan tasoon vaikuttavat kuitenkin useat eri tekijät (mm. Leinonen ym., 2000, 93; Loukusa, Kunnari & Vedenkannas, 2011). Muita tekijöitä on nostettu esiin myöhemmin tässä luvussa.

### **8.1.2 Kertomusten kielelliset rakenteet**

Kertomusten sanamäärien, kommunikaatioyksiköiden pituuksien ja temporaalisten lauseyhdisteiden käyttö antaa tietoa lasten morfosyntaktisten kielen osajärjestelmien toiminnasta (mm. Paul, 1996). Kielelliseltä kehitykseltään viivästyneiden lasten on todettu kertovan sanamääriltään niukempia kertomuksia kuin tavanomaisesti kehittyneiden verrokkilasten (Paul & Smith, 1993; Paul, 1996, Suvanto, 2012). Tässä tutkimuksessa tutkittavien kansiolla muodostettujen kertomusten pituus, kokonaissanamäärät ja ilmaisten keskipituus muistuttivat pituudeltaan kielelliseltä kehitykseltään viivästyneiden lasten kertomuksia. Tässä tutkimuksessa tutkittavien ilmaukset olivat keskipituudeltaan

lähes puolet, eli noin 4 sanaa lyhempiä kuin aiemmissa tutkimuksissa puhuen ilmaisevien tavanomaisesti kehittyvien lasten ilmaukset (Suvanto, 2012).

Tyypillisesti kehittyvien lasten kertomuksissa funktiosanojen osuus on tavallisesti sisältösanoja suurempi (Suvanto, 2012). Tässä tutkimuksessa molempien tutkittavien kaikissa kertomuksissa sisältösanojen prosentuaalinen osuus koko kertomuksessa käytetyistä sanoista oli huomattavasti suurempi kuin kieliopillisten, kertomuksen sujuvaan etenemiseen vaikuttavien funktiosanojen osuus. Tämäkin tulos vastaa enemmän kielihäiriöisten lasten, kuin tavanomaisesti kehittyvien lasten kerronnan piirteitä (Suvanto, 2012). Tämän lisäksi, paitsi että molempien tutkittavien funktiosanojen käyttö oli kokonaisuudessaan niukkaa, tutkittavan A2 kertomuksien funktiosanojen laatu oli myös erittäin yksipuolista. Suuri osa hänen tuottamistaan funktiosanoista muodostui minä-muodossa kerrottujen tarinoiden minä-pronominin käytöstä.

Tutkittavat käyttivät kertomuksissaan viittaussuhteita asianmukaisesti, mutta niiden käyttö oli kuitenkin erittäin niukkaa. Lisäksi tutkittavan A2 viittauskeinojen hallinnan vaikutelma syntyi hänen minä-muotoisten kertomusten asianmukaisesta minä-pronominin käytöstä ja muut osoitukset viittauskeinojen hallinnasta jäivät erittäin vähäiseksi.

Tutkittavat yhdistivät kertomusten tapahtumia ensisijaisesti temporaalisilla konjunktioilla tai eivät lainkaan. Konjunktioista ja-sana oli ylivoimaisesti yleisin ja sidosteisten ilmausten käytön voidaan siis todeta olleen melko yksipuolista. Kertomuksen osia rinnasteisesti tai peräkkäisesti yhdistävän ja-konjunktin onkin todettu olevan yksinkertaisin temporaalisuuden ilmaisemisen muoto ja ilmaantuvan lapsen kieleen ensimmäisenä (Lieko, 1993). Tässä tutkimuksessa jonkin verran konjunktioita käyttänyt tutkittava A1 käytti ja-konjunktia yleisesti myös sitten-konjunktin sijasta. Sitten-konjunktia käyttämällä tutkittava olisi voinut kuvata eksplisiittisemmin tapahtumien välistä aikajärjestystä (Lieko, 1993). Sitten-konjunktio oli tutkittavan kommunikointikansiossa yhtä helposti saatavilla kuin ja-konjunktio, mutta hän valitsi kuitenkin aina ja-sanana. On vaikea löytää yksiselitteistä syytä konjunktoiden yksipuoliseen käyttöön. Tosin tutkittava A1 tuotti ja-sanana usein myös aakkostaulusta kirjoittamalla, jolloin sen tuottamista puolsi pienemmän kirjainmäärän vuoksi sen kirjoittamisen nopeus.

Suvanto (2012) on tutkimuksessaan todennut, että toistokerronnan ja tarinan luomisen tehtävissä suomenkieliset tyypillisesti kehittyvät lapset käyttävät kertomuksissaan runsaasti demonstratiivipronomineja substantiivien tarkentimina (esim. se koira tai tämä koira). Tämän kaltaista tarkentamista pidetäänkin suomen kielessä tarpeellisena ymmärtämistä helpottavana viittauskeinona (VISK, § 564). Tässä tutkimuksessa tutkittavat viittasivat kertomuksen henkilöihin enemmän persoona- kuin demonstratiivipronomineilla, eivätkä he käyttäneet demonstratiivipronomineja substantiivien tarkenteina lainkaan. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että tutkittavien käytössä olevissa AAC-kansioissa persoonapronominit ovat demonstratiivipronomineja helpommin saatavilla. Lisäksi tarkenteen lisääminen kertomukseen hidastaa kertomuksen etenemistä ja lisää kommunikoinnin työläyttä. Siten tarkenteen käyttö asettuukin kommunikoinnin taloudellisuutta vastaan. On mahdollista, että tarkenteiden käyttöä ei pidetä kansiollla kerrottaessa yhtä tärkeänä kuin puhuen kerrottaessa. Tarkenne ei välttämättä tuo riittävää lisäarvoa kommunikointiin, suhteessa siihen, miten paljon aikaa ja energiaa sen tuottamiseen joudutaan käyttämään. Samasta syystä on mahdollista, että kansionkäyttöä mallittaessaan myös aikuiset kommunikointikumppanit jättävät demonstratiivipronominit mallittamatta. Tällöin tutkittava ei saa taitavammilta kansionkäyttäjiltä mallia tämän kaltaisesta toiminnasta, eikä voi sitä omaksua (vrt. Vygotsky, 1978). Lisäksi, koska tutkittavat kertoivat kuvasarjoihin liittyvien tehtävien kertomukset henkilölle, joka ei missään tehtävän vaiheessa nähnyt kuvasarjojen kuvia, tutkittavat eivät voineet käyttää kuvasarjasta osoittamista kertomuksien henkilöihin viittaamisen keinona. Kuvasarjan kuvan osoittamisen yhdistettynä demonstratiivipronominiin (esim. *tu*) on aiemmissa tutkimuksissa todettu olevan lapsilla tyypillinen viittauksen keino ja edelleen lisäävän demonstratiivipronominien käyttöä (esim. Suvanto, 2012).

Tässä tutkimuksessa kumpikaan tutkittavista ei juurikaan tuonut kielellisin keinoin esiin tapahtumien syy-seuraus suhteita. Tavanomaisesti kehittyvien lasten katsotaan onnistuvan kausaalisten lauseyhdisteiden käytössä jo 3-4-vuotiaina (Lieko, 1993), mutta tässä tutkimuksessa vain tutkittava A1 käytti kausaalista lauseyhdistettä, ja hänkin vain kerran toistokerronnan tehtävässä. Kausaalisten konnektiivien käyttö edellyttää lapselta lauseiden semanttisen sisällön asianmukaista valintaa sekä lauseiden järjestyksen muokkaamista valitun konnektiivin perusteella (Leonard, 1998). Tämä on kognitiivisesti haastava tehtävä. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella ei voida määritellä, johtuuko kausaalisten lauseyhdisteiden käytön vähyys esimerkiksi niiden käytön hallinnan on-

gelmistä vai mahdollisesti kansion käyttöön ja merkkien saatavuuteen liittyvistä ongelmista.

### **8.1.3 Apuvälineen ominaisuudet ja kommunikointikumppanin rooli**

Koska tämän tutkimuksen kaikki kertomukset muodostettiin kommunikointikansion avulla ja mukana oli tutkittavan viestejä tulkinut kommunikointikumppani, näiden tekijöiden roolia kertomusten tuotossa ei voida jättää huomioimatta (Kraat, 1985). Avusteisesti ilmaisevien lasten ilmaisuun liittyy monenlaisia tekijöitä, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkittavien kertomuksiin. Ensinäkin tutkittavien kielelliset ja ilmaisulliset taidot ovat kehittyneet alusta asti puhetta tukevien ja korvaavien keinojen käytön kautta. Tällä on voinut olla vaikutusta esimerkiksi tutkittavien hallitseman sanaston kokoon sekä siihen, miten ja millaisissa diskursseissa he ovat tottuneet kieltä käyttämään (mm. Carlson, 1981; Light, 1997; Sturm & Clendon, 2004). Apuvälineen avulla kommunikoimiseen liittyvät erityispiirteet ovat siis voineet vaikuttaa tutkittavien kielellisten ja kerrontataitojen kehittymiseen. Tämän lisäksi apuvälineellä ilmaisemiseen liittyy kommunikointitilanteessa ilmeneviä erityispiirteitä, jotka poikkeavat puheella ilmaisemisesta ja jotka ovat vaikuttaneet näidenkin tutkittavien kertomuksiin ja niiden rakentumiseen. Tällaisia kerrontatilanteeseen liittyviä erityispiirteitä ovat esimerkiksi apuvälineen käytön työläys, apuvälineessä saatavilla olevan sanaston soveltuvuus ja saatavuus, avusteisen ilmaisun hitaus sekä kommunikointikumppanin kyky tulkita tutkittavan ilmaisua (mm. von Tetzchner & Martinsen, 2000; Sutton ym., 2002; Sturm & Clendon, 2004; Soto ym., 2006)

Molemmilla tutkittavilla oli usean vuoden kokemus kansion käytöstä. Tutkittavat näyttivät tuntevan kansioidensa käyttötavan hyvin ja heidän kykynsä hyödyntää kansiota vaikutti olleen hyvällä tasolla. Molemmat haparoivat ajoittain merkkien paikkaa etsiesseen ja joskus myös oikeiden symbolien tunnistamisessaan. Tutkittava A1 oli vastikään ryhtynyt hyödyntämään kansion aakkostaululla kirjoittamista enenevässä määrin ja kykeni kompensoimaan navigoinnin ja symbolien tunnistamisen ongelmia tehokkaasti tämän kaltaisen kirjoittamisen avulla. Myös tutkittava A2 hyödynsi kirjoittamista jonkin verran. Tutkittava A1 päätyi lopulta kaikissa tehtävissä käyttämään kansionsa aakkostaululla kirjoittamista jopa PCS-kuvien osoittamista enemmän. Tämä kirjoittamalla ilmaiseminen lisäsi hänen mahdollisuuksiaan joustavampaan ja monipuolisempaan ilmai-

suun, sillä hän ei ollut riippuvainen vain kommunikointikansion sanavarastosta (Heister Trygg, 2010, 43–46).

Avusteista ilmaisua leimaa sen hitaus ja jäykkyys (esim. von Tetzchner & Martinsen, 2000, 51). Tämä näkyi jonkin verran myös tutkittavien kertomuksissa. Vaikka tutkittavan A1 kielelliset taidot olisivat todennäköisesti mahdollistaneet myös monimutkaisempien ja runsaampien kertomusten tuottamisen, näytti siltä, että kansion käytön työläys, ja siitä johtuva väsyminen johtivat ajoittain tarinoiden tiivistämiseen. Lisäksi sisältösanojen runsas käyttö suhteessa funktiosanoihin ja esimerkiksi sidosteisuutta ilmaisevien sanojen käytön vähäinen variaatio saattoi johtua kommunikoinnin taloudellisuuden tavoittelusta.

Kommunikointikansioilla ilmaisemisen tehostamiseksi kansioihin on mahdollista tarvittaessa kirjoittaa kommunikointikumppanin avulla valmiita lauseita, jotta jokin tärkeä tai muusta syystä samanlaisena kerrottava asia tai uutinen on nopeasti kerrottavissa uudelleen. Tämä vähentää ilmaisun kuormittavuutta ja myös nopeuttaa kommunikointia. Tutkittava A2 hyödynsi tällaista valmiita viestiä omassa kertomuksessaan. Kun viesti on kirjoitettu kerrontatilanteen ulkopuolella, ei voida varmistua siitä, ovatko tekstin muotoilut henkilön itsensä muodostamia vai onko tekstin kirjoittanut toinen henkilö täydentänyt viestiä tai sen muotoilua kirjoitusvaiheessa. Valmiiden viestien kirjoittaminen on epäilemättä kannattavaa kommunikoinnin tehostamisen kannalta. Koska viesti toistuu täsmälleen sellaisena, kuin se on viestikenttään kirjoitettu, sen käyttökelpoisuus on kuitenkin melko rajallinen ja sen käytön vaarana voi olla kommunikoinnin tarkkuuden heikkeneminen, joustamattomuus sekä kerronnan luovuuden kehityksen vaarantuminen. Puhuvat ihmiset eivät koskaan kerro samaakaan kertomusta toistamiseen aivan samalla tavalla, vaan siihen vaikuttavat monet tilannesidonnaiset seikat. Lisäksi kertomisen kokemus sinänsä vaikuttaa siihen kuinka kertomus muistetaan ja mitä kertomuksen osia pidetään myöhemmin kertomisen arvoisena.

Tutkimuksessa molemmilla tutkittavilla oli tehtävätilanteissa mukanaan heille tuttu kommunikointikumppani, joka tunsu ennalta sekä tutkittavan että tutkittavan apuvälineen sekä apuvälineen käyttötavan. Kaikissa muissa tehtävätilanteissa kommunikointikumppani oli sama paitsi tutkittavan A1 henkilökohtaisen kertomuksen tehtävässä. Kumpikin kumppani toimii tilanteessa aina hieman eri tavalla ja tämä kumppanin muutos on saattanut vaikuttaa tutkittavan kertomuksen rakentumiseen ja hänen käyttämiinsä kei-

noihin (Kraat, 1985). Kommunikointikumppanin soveltuvuuden kriteereinä pidettiin hänen tuttuuttaan tottuneisuuttaan toimia tutkittavan kanssa tämän kaltaisessa avusteisen viestinnän tilanteessa. Näin pyrittiin minimoimaan kommunikointitilanteeseen liittyvät ylimääräiset haasteet. Samassa tehtävässä toistamiseen kertomuksen kuulijana ollessaan kommunikointikumppani oli kuullut jo toisen tutkittavan muodostaman kertomuksen, joka vaikutti naïivi-kuuntelija -asetelman toteutumiseen.

Aiemmissa tutkimuksissa avusteisesti ilmaisevien lasten on todettu turvautuvan kertomuksiensa rakentamisessa kommunikointikumppaniinsa (Soto, 1997, 1999; Soto ym., 2006). Myös tässä tutkimuksessa tutkittavien tavat tuottaa kertomuksia edellyttivät jonkin verran kommunikointikumppanin tukea. He hyödynsivät kumppania ainakin siten, että olettivat tämän ymmärtävän ja täydentävän heidän tarkoittamiensa sanojen taivutusmuotoja tai täydentävän puuttuvia sanoja. Monilla kommunikoinnin apuvälineillä ilmaistaessa kertojan ei tarvitsekaan itse tuottaa täysin viimeistelyä kieltä. Esimerkiksi kommunikointikansion käyttöön liittyy kommunikointikumppanin rooli ilmaisujen muotoilijana siten, että sanat muotoutuvat lauseiksi (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 77). Täydentämällä sanat suoraan oikeaan muotoon kommunikointikumppani voi tehostaa ja helpottaa avusteisesti ilmaisevan henkilön hidasta ja työläästi etenevää kommunikointia. Lisäksi avusteiseen kommunikointiin tarkoitetuissa tietokonekäyttöisissä apuvälineratkaisuissa (esim. Suomessa Taike) sovellus taivuttaa valitut sanat valmiiksi oikeaan muotoon lauseen muiden sanojen perusteella (Papunet, 2014b). Tämän kaltainen tutkittavien ilmaisujen täydentäminen sallittiin kommunikointikumppanilta tässä tutkimuksessa. Tällainen ilmaisujen täydentäminen on otettava huomioon tutkittavien kerrotaan vaikuttavana toimintana. Kuitenkin on myös pohdittava, onko tarpeenkaan edellyttää avusteisesti kommunikoivalta henkilöltä kieliopillisesti viimeistellyn kielen käyttöä jos viesti tulee muutenkin ymmärretyksi. Viimeistellyn kielen tuottaminen voi hidastaa ja monimutkaistaa ilmaisua merkittävästi ja siten lisätä ilmaisun kuormittavuutta siinä määrin, että tällaista viimeistelyä tavoittelevan kertojan kertomukset jäävät informaationvälitykseltään suppeammiksi. Kommunikointikumppanin tarjoamien helpotusten vuoksi ei voida toisaalta analysoida kaikkea, eikä tulkita tutkittavien kielellisten taitojen todellista tasoa.

Kaikki tässä tutkimuksessa tarkastellut kertomukset kerrottiin erillisessä tutkimustilanteessa aikuisen kommunikointikumppanin välityksellä ja tuella. Tämän takia tutkimus-



tuloksista ei voida yleistää koskemaan tutkittavien kerrontataitoja kaikenlaisissa asetelmissa (esim. Suvanto, 2012). Kommunikointikumppaneita ohjeistettiin toimimaan tehtävätilanteissa luonnollisesti ja siten, kuin he toimisivat kaikissa muissakin tilanteissa tutkittavan kanssa. On kuitenkin mahdollista, että tehtävätilanne on vaikuttanut kumppanin kykyyn ja tapaan tulkita tutkittavan viestejä. Kommunikointikumppanit tiesivät tehtävätilanteissa mitattavan tutkittavan kerronnan taitoja. Tämä on voinut saada heidät tulkitsemaan tutkittavan viestejä sellaisella tavalla, joka edistää kertomuksen etenemistä kertomuksille tyypillisellä tavalla (Küntay, 2004). Tällaisten vaikutusten minimoimiseksi kommunikointikumppaneille ei annettu etukäteen tietoa kertomusten sisällöistä, eivätkä he kuulleet mallitarinoita tai nähneet kertomuksiin liittyvien kuvasarjojen kuvia missään tutkimuksen vaiheessa. Toisaalta kommunikointikumppanin tulkintatavat ovat voineet vaikuttaa myös tutkittavan kerrontaa heikentävästi. Mikäli kumppanin on ollut vaikea ymmärtää tutkittavan viestiä heti, on tutkittava joutunut toistamaan tai muotoilemaan viestinsä uudestaan ja tuntee kuormittumista kerronnan tehtävän aikana. Tämä on voinut johtaa lyhyeen tai suppeaan kerrontaan ja aiheuttaa myös eroja eri tehtävissä suoriutumiseen.

#### **8.1.4 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset**

Tähän tutkimukseen valittujen tutkittavien kielelliset ja kognitiiviset taidot näyttävät poikenneen toisistaan. Siten myös heidän suoriutumisensa kerronnan tehtävistä erosi jonkin verran. Tutkittavan A1 kerronta, erityisesti tarkasteltaessa sen informaatioisisältöä, oli hyvätasoista. Hänen kertomuksensa sisälsivät riittävästi kerronnallisia mikro- ja makrotason elementtejä, jotta kuulijan oli helppo tunnistaa kertomukset kertomuksiksi sekä hahmottaa niiden sisältämiä henkilöitä, tapahtumia ja tapahtumien välisiä suhteita. Kuitenkin hänen kerrontaansa vaivasivat paikoin suppeus ja turvautuminen kommunikointikumppanin tulkintoihin. Hänen kertomustensa osien välillä oli havaittavissa temporaalisia ja kausaalisia suhteita, mutta näitä suhteita ilmaisevien konjunktioiden käytössä oli vain hyvin vähän variaatiota. Kertomukset olivat myös sävyltään melko värittömiä ja sisälsivät esimerkiksi vain hyvin vähän evaluoivia ilmauksia, kuten painotuksia, tehosteita tai kertomusten henkilöiden mielentilaa kuvaavia korostuksia.

Tutkittavalla A2 oli jonkin verran vaikeuksia erityisesti molemmissa fiktiivisen kerronnan tehtävissä. Tutkittava ei onnistunut kummassakaan tehtävässä rakentamaan kuulijan ymmärryksen kannalta riittävän informatiivista kertomusta. Tarinan luomisen tehtäväs-

sä tutkittava ei tuottanut kertomusta lainkaan. Toistokerronnan tehtävässä kertomus oli sekä pituudeltaan että informaation sisällöltään hyvin suppea, ja tutkittava tyytyi lähinnä kuvailemaan kertomuksen henkilöitä. Henkilökohtaisen kerronnan tehtävässä tutkittava tuotti sanamäärältään runsaan kertomuksen, mutta edelleenkin kertomus ei ollut informaation sisällöltään kovinkaan rikas. Nimittäin myös henkilökohtaisen kertomuksen kohdalla tutkittava pitäytyi lähinnä kertomuksen henkilöiden kuvailussa ja onnistui kuvaamaan vain muutamia yksittäisiä tapahtumia. Näiden kuvattujen tapahtumien ja henkilöiden välisten suhteiden ymmärtäminen ja muodostaminen jäi kuulijan oman päätelyn varaan.

Kerronnan tehtävissä sekä mikro- että makrotasolla parempia kertomuksia muodostaneen tutkittavan (A1) suoriutuminen oli eri kerronnan tehtävien välillä hyvin tasaista. Heikommin suoriutuneen tutkittavan (A2) tulokset sen sijaan vaihtelivat eri tehtävien välillä. Erilaiset kertomuksen lajityypit vaativat lapselta kunkin lajityypin rakenteellisten ja kielellisten piirteiden tunnistamista (Liles, 1993; Clark, 2004). Kognitiivisen kehityksen edetessä eri kertomusten rakenteiden hallintataidot kehittyvät eri tahtiin (Allen ym., 1994) ja epätasainen suoriutuminen eri kerronnan tehtävistä antaa tietoa lapsen kognitiivisesta kehityksen tasosta. Tämän tutkimuksen puitteissa voidaan siis nähdä viitteitä siitä, että suoriutuminen eri kerronnan tehtävistä on sitä tasaisempaa, mitä paremmat kielelliset ja kognitiiviset taidot kertojalla on. Tämän lisäksi tiedetään, että erilaiset tehtävät tarjoavat kertojalle erityyppistä kontekstuaalista tukea kertomuksen sisällön muodostamiseen ja jäsentämiseen (Berman, 2004). Kognitiivisesti haastavassa tarinan luomisen tehtävässä (tehtävä 2) tutkittavalla A2 ei ollut käytettävissään valmista skeemaa oman kertomuksensa rakentamiseksi ja kertomuksen toteuttaminen omien kielellis-kognitiivisten taitojen avulla ei onnistunut. Koska tutkittava kuitenkin kykeni kertomaan henkilökohtaisen kertomuksen tehtävässä sanamäärällisesti runsaan kertomuksen, voi heikko suoriutuminen tarinan luomisen tehtävässä liittyä sosiaalisen mallin puuttumiseen, ja kokemattomuuteen kertoa tällaisia tarinoita. On todennäköistä, että tutkittava on saanut enemmän kielellistä ja kansion käyttöön liittyvää mallia henkilökohtaisia kertomuksia vastaavista kertomuksista, kuin fiktiivisiin tarinoihin pohjaavista kertomuksista (Waller, 2006).

Tämän tutkimuksen havaintojen mukaan kommunikointikansioilla ilmaisevien lasten kerronnan piirteet ovat siis vaihtelevia. Aiempien tutkimusten valossa on näyttänyt siltä,

että avusteisesti kommunikoivien lasten kerronta on puutteellista ja niukkaa (esim. Toikka, 2013). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että myös avusteisesti ilmaisevat lapset voivat ymmärtää hyvän kerronnan rakenteita ja heidän kerronnan taitonsa voivat kehittyä hyvälle tasolle. Kuitenkin verrattuna tavanomaisesti kehittyvien, puhuvien lasten kerrontaan näyttää siltä, että avusteisesti kertovilla lapsilla on jonkin verran enemmän vaikeuksia käyttää kertomuksissaan kuulijan ymmärtämistä helpottavia viittauskeinoja. Lisäksi he ovat tottuneita hyödyntämään aikuista kommunikointikumppaniaan sekä kertomusten sisällöllisten rakenteiden täydentämisessä että kieliopillisen muotoilun viimeistelyssä, sen sijaan että pyrkisivät aina tuottamaan ilmauksensa apuvälineensä avulla viimeistellysti ja itsenäisesti. Heidän edistyneimpiäkin kertomuksiaan vaivaa emotionaalisten vihjeiden ja korostusten puute, joka voi johtua apuvälineellä ilmaisemiseen liittyvistä rajoitteista ja kommunikoinnin taloudellisuuden tavoittelusta. Avusteisen ilmaisun erityispiirteiden ja poikkeavan diskurssin (esim. Koivunen, 2012) vuoksi kommunikointikansiolla ilmaistuja kertomuksia ei voida suoraan verrata tavanomaisesti kehittyvien puhuvien lasten kerrontatehtävissä suoriutumiseen, eikä tulosten perusteella voida tehdä yhtä luotettavia arvioita lasten kielellisistä ja kognitiivisista taidoista. Lisää tutkimusta avusteisesti ilmaisevien lasten kerronnallisten taitojen kehittymisestä ja niihin vaikuttavista tekijöistä tarvitaankin runsaasti.

Hyvien ja monipuolisten kerrontataitojen kehittymisen edellytyksenä näyttää olevan, että vanhemmat ja muut lapsen lähipiiriin kuuluvat aikuiset tarjoavat lapselle runsaasti mahdollisuuksia erilaisten kertomuksien muodostamisen harjoitteluun (Soto & Hartmann, 2006). Lapsi oppii kerronnan taitoja, kun hänelle annetaan vastuuta kommunikoinnin onnistumisesta. Informaation välittämisen tarpeesta syntyy todellinen tarve ja motivaatio kerronnalle (Suvanto & Mäkinen, 2011). Kerrontataitojen kehittyminen on tärkeää myös vaikeasti liikuntavammaisille lapsille, koska monipuoliset kerronnan taidot voivat olla kriittisessä asemassa myöhemmän autonomisuuden mahdollisuuksien sekä akateemisten, kielellisten ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle (Dickinson & Tabors, 2001)

## 8.2 Menetelmän pohdinta

Avusteista kerrontaa on tutkittu maailmalla hyvin vähän eikä Suomessa juuri lainkaan (Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2008; Toikka, 2010; Ahotupa, 2013). Avusteisen vuorovaikutuksen kuvaamisessa ja analysoinnissa on tavattu käyttää samoja menetelmiä kuin puhutun kielen tutkimuksissa (mm. Ahotupa, 2013). Usein on kuitenkin todettu, että koska avusteinen ilmaiseminen poikkeaa merkittävästi puhutusta kielestä, näiden menetelmien soveltamiseen liittyy jonkin verran ongelmia (mm. Smith & Grove, 2001). Myös tässä tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruu- ja aineiston analyysimenetelmät on alun perin tarkoitettu puhuvien lasten kerronnan arviointiin, ja niiden hyödyntämistä tällaisen avusteisen kerronnan tutkimuksessa voitaneen pitää jokseenkin kokeellisena. Erityisesti aineiston analyysivaiheessa todettiin, ettei avusteisen kerronnan arvioiminen valittujen mittareiden avulla ole täysin yksiselitteistä, sillä kommunikointikumppani sekä apuvälineen asettamat rajoitukset ja mahdollisuudet vaikuttavat kertomuksiin ja niiden muodostamiseen. Aiempiin puhuttuja kertomuksia käsitteleviin tutkimuksiin tutustumisen jälkeen tuntui kuitenkin luontevalta hyödyntää näitä menetelmiä myös avusteisen kerronnan tutkimiseen, sillä myös näiden lasten kertomuksilta edellytetään monia samoja elementtejä kuin puhuvien lasten kertomuksilta. Avusteisesti ilmaisevat lapset joutuvat puhuvien lasten tapaan elämässään toistuvasti tilanteisiin, joissa heidän tulee muodostaa riittävän informatiivisia ja koherentteja, kuulijalle ymmärrettävissä olevia kertomuksia (Bruner, 1990, 85; Leinonen ym., 2000, 124). Tutkimukseen valituilla metodeilla tavoiteltiin mahdollisimman monipuolisen ja tarkan kuvan saamista kommunikointikansiolta tuotetun kerronnan eri rakenteista. Kerronnan rakenteiden kuvaamisen lisäksi pohdittiin kommunikointikansion ja kommunikointikumppanin roolia avusteisessa kerronnassa ja siten sivuttiin myös sitä, kuinka kommunikointikansiolta tuotettu kerronta eroaa puhutusta kerronnasta.

### 8.2.1 Tutkittavat

Tutkittavat valittiin Ruskeasuon koulun oppilaista Ruskiksen puheterapeuttien asiantuntemusta hyödyntäen. Tutkittavia etsittiin vain yhdestä koulusta, jotta tutkimusta varten ei ollut välttämätöntä hakea useita tutkimuslupia ja käyttää tutkittavien rekrytointiin kohtuuttoman paljon aikaa. Valintakriteerien avulla pyrittiin rajaamaan sellainen tutkittavien joukko, jonka kielelliset ja kommunikointikansion käyttötaidot olisivat sellaiset, että heidän olisi mahdollista suoriutua tutkimuksen tehtävistä. Jotta tutkittavien kielelli-

sen kehityksen edellytykset olisivat olleet syntymästä asti mahdollisimman samanlaiset, rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle sellaiset lapset, jotka käyttivät ilmaisunsa välineenä kommunikointikansiota hankituista syistä johtuen. Koska tutkimusasetelma ei ollut vertaileva, tutkittavien ikä sai kuitenkin vaihdella ja heidän kielelliset ja kognitiiviset taitonsa saivat olla erilaiset. Vaikka molemmat tutkimukseen osallistuneet tutkittavat esimerkiksi käyttivät kommunikointikansioitaan melko lailla yhtä taitavasti, heidän kertomisen taitonsa paljastuivat tutkimuksen aikana hyvin erilaisiksi. Pienen tutkittavajoukon takia tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä yleispäteviä johtopäätöksiä kommunikointikansioilla ilmaisevien lasten kerronnan piirteistä, mutta tutkimustulokset luovat hyvää perustaa mahdollisille jatkossa tehtäville laajempien aineistojen tutkimuksille. Tapaustutkimuksen puitteissa ei ollutkaan tarkoitus saada laajasti yleistettäviä tuloksia vaan tehdä havaintoja näiden kahden tutkittavan kerronnan rakenteista ja pohtia heidän kertomustensa rakentumiseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

### **8.2.2 Aineistonkeruu**

Tämän tutkimuksen tutkittavajoukko jäi toivottua pienemmäksi. Kuitenkin myös kahden tutkittavan kerronnallisista tuotoksista saatiin pro gradu -tutkimusta varten sopiva määrä analysoitavaa materiaalia, kun kaikki kertomukset analysoitiin perusteellisesti monesta eri näkökulmasta. Kun tutkittavat suorittivat useita erilaisia kerronnan tehtäviä ja kertomukset analysoitiin sekä mikro- että makrotasolla monelta eri osa-alueelta, molempien tutkittavien kerronnan tasosta saatiin tutkimuskysymysten kannalta riittävä kokonaiskuva ja kerronnan taitoja voitiin kuvailla monipuolisesti.

Tutkimuksen aineisto koostui tutkittavien suorittamista kerronnan tehtävistä, jotka teetettiin tätä tutkimusta varten aiempaa alan kirjallisuutta hyödyntäen. Tehtävätilanteet videoitiin ja videoaineistot litteroitiin. Litteroinnissa sovellettiin von Tetzchnerin ja Jensenin (1996) alun perin käyttämää merkintätapaa, joka soveltui hyvin tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Sen käytänteiden avulla sai tehokkaasti esiin tutkittavien käyttämät monenlaiset ilmaisutavat ja kommunikointikumppanin vuorot siten, että litteraatti säilyi kuitenkin helppolukuisena. Kertomukset editointiin edelleen tutkimustulosten raportointiin sopivaan muotoon, jotta kertomusten rakennepiirteet olisivat hahmottuneet lukijalle helpommin. Litteraatin tarkkuus ja litteraatin perusteella tehdyt havainnot olivat tutkimusta tehtäessä yhden tutkijan arvion varassa. Tällä on saattanut olla vaikutusta tulosten luotettavuuteen. Tutkimuksen videoaineisto oli kuitenkin hyvälaatuinen ja tulkinnanva-

raisten ilmausten osuus jäi pieneksi. Tämä johtui osin myös siitä, että tutkimustilanteessa kommunikointikumppani tulkkasi kaikki tutkittavien viestit ääneen. Tutkittava kuitasi edelleen nämä tulkinnat oikeiksi tai vääriksi. Tämä vähensi tutkijan mahdollisuuksia tehdä videoaineistosta vääriä tulkintoja.

Tutkimustilanteita tallennettaessa ei käytetty erillistä mikrofonia tarkan äänitallenteen saamiseksi. Videotallenteiden ääniraita todettiin kuitenkin litterointivaiheessa hyväksi. Tutkittavan apuvälineeseen ei ollut erikseen suunnattu toista kameraa tarkkojen merkien osoittamisten tallentumisen varmistamiseksi. Kamera oli kuitenkin asetettu tutkimustilanteessa siten, että lopullisesta videoaineistoista oli nähtävissä kaikki osoitukset hyvin. Koska tutkija lisäksi näki kaikki osoitukset lähietäisyydeltä tarkasti myös tutkimustilanteessa, ei osoitusten tulkitseminen tuottanut litterointivaiheessa ongelmia. Tutkittavan kommunikointikumppani toisti videolla ääneen lähes kaikki tutkittavan osoitukset, jolloin tutkija pystyi litteroidessaan hyödyntämään sekä kommunikointikumppanin tulkinnat että tutkittavan osoitukset. Mikäli tutkimuksessa olisi ilmennyt epäselvyyttä tutkittavien osoituksissa, olisi tutkijalla ollut mahdollisuus tarkistaa epäselväksi jääneet osoitukset tutkittavan apuvälineestä jälkikäteen.

Tutkittavat tekivät tutkimusta varten kolme erilaista kerronnan tehtävää, jotka kaikki sisällytettiin lopulliseen tutkimukseen. Erityisesti fiktiivisten kertomusten tehtävät (1 & 2) osoittautuivat aineistonkeruuvaiheessa tutkittaville haastaviksi ja työläiksi. Tutkittava A1 suoriutui esimerkiksi toistokerronnan tehtävästä erittäin hyvin. Ennen tähän lopputulokseen pääsyä hän teki kuitenkin paljon virheitä ja joutui aloittamaan jopa kokonaisia pitkiä virkkeitä alusta lisätäkseen jonkin unohtuneen asian tai sanan oikeaan väliin. Tämän kaltaista kerronnan korjaamista ei esiintynyt tarinan luomisen tehtävässä eikä henkilökohtaisen kertomuksen tehtävässä. Toistokerrontaa pidetään yhtenä helpoimmista kerronnan muodoista, sillä kerronnan pohjalla on jo kertaalleen kuultu tarina (Suvanto & Mäkinen, 2011). Tämän tutkimuksen valossa näyttää kuitenkin siltä, että toistokerronnan tehtävä voi olla avusteisesti ilmaisevalle lapselle haastavampi tehtävä, kuin puhuvalle lapselle. Tarinan uudelleenkertonta edellyttää, että lapsi kykenee tekemään tulkintoja kertomuksen tapahtumista kuulemansa perusteella ja muodostamaan kertomuksesta muistiinsa koherentin mentaalisen mallin (Norbury & Bishop, 2003). Yhtenä syyinä kerronnan työläyteen onkin voinut olla se, että kansiollla kertoessaan tutkittavan piti palauttaa mieleen merkkien sijaintia kansiossa, ja samanaikaisesti navigoida kansios-

saan etsien omaan kertomukseen tarvitsemiaan merkkejä. Navigointi jo itsessään voi hankaloittaa alkuperäisessä asiassa pysymistä (Drager ym., 2003; Wagner & Jackson, 2006) ja näyttääkin siltä, että toistokerronnan tehtävässä alkuperäisen kertomuksen mieleen palauttaminen yhtäaikaaisesti kommunikointikansion käytön vaatimien kognitiivisten prosessien kanssa voi osoittautua kansionkäyttäjälle vaativammaksi, tai ainakin työllämmäksi tehtäväksi, kuin esimerkiksi tarinan muodostaminen ilman valmista mallia. Toistokerronnan tehtävässä tutkittava joutuu tavoittelemaan sanamuodoiltaan ja sisällöltään juuri samanlaista kertomusta, kuin hänen kuulemansa alkuperäinen kertomus. Tästä syystä hänen on kertomisen ja kansiossa navigoimisen lisäksi samanaikaisesti seurattava sitä, missä kohdin alkuperäistä kertomusta hän on menossa, ja siis palautettava mieleensä alkuperäisen kertomuksen sisältöä. Tarinan luomisen tehtävässä hän voi sen sijaan muodostaa tarinaa osa kerrallaan, eikä vastaavanlainen mieleen palauttamisen prosessi ole tarpeen.

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu erilaisten kuvasarja-asetelmien erottelevan selvästi kielihäiriöisten ja tyypillisesti kehittyvien lasten kerronnan rakenteita (Soodla, 2011). Tässä tutkimuksessa tarinan luominen kuvasarjan pohjalta oli molemmille tutkittaville haastava tehtävä. Tutkittava A1 suoriutui tarinan luomisesta hyvin, mutta hänen kertomuksensa sitoutui alkuperäiseen annettuun kuvasarjaan vain löyhästi. Hänen tarinansa ei ollut episodiselta rakenteeltaan kuvasarjan mukainen, vaan hän keksi suurilta osin tarinan henkilöt ja tapahtumat kuvasarjan kuvien ulkopuolelta. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida tietää, miksi hän teki niin, mutta jatkossa tulisi ainakin varmistaa tehtävänannon yksiselitteisyys aineistonkeruutilanteessa. Tehtävän soveltuvuuden ja tehtävänannon yksiselitteisyyden tarkistamista puoltaa myös se, että tutkittava A2 jätti tarinan luomisen tehtävän kesken heti alussa ja kertoi tehtävän olleen hänelle liian vaikea. Hän käytti kahdessa muussa tehtävässä kommunikointikansiota taitavasti ja henkilökohtaisen kertomuksen tehtävässä myös vuolaasti. Syy suorituksen keskenjäämiseen ei siis ollut kommunikointikansion käytön ongelmissa. Vaikka tutkittava kuittasi ymmärtäneensä tehtävänannon, on kuitenkin mahdollista, että hän ei kyennyt suoriutumaan tehtävästä riittämättömien ohjeiden vuoksi. Toisaalta on myös mahdollista, että juuri tämän kaltainen kertominen oli hänelle liian vaikeaa sen vaatimien kielellisten ja kognitiivisten prosessien hallinnan vaikeuksista johtuen. Vaikeus voi lisäksi pohjautua esimerkiksi siihen, että tutkittavalla oli vain vähän tai ei lainkaan aiempia kokemuksia tämän kalta-

sesta kertomisesta (Waller, 2006). Siitä, kuinka tottuneita tarinan kertojia tutkittavat olivat, ei ollut tietoa, ja tätä olisikin voinut tiedustella vanhemmilta esitietolomakkeessa.

Kertominen jostakin itseän liittyvästä asiasta tai tapahtumasta vaikutti molemmille kansiota käyttävälle tutkittavalle fiktiivisiä kertomuksia tutummalta kerronnan muodolta. Henkilökohtaisen kertomuksen tehtävänannossa tutkittaville ei annettu valmista ideaa eikä aihetta, josta heidän tulisi kertoa, jotta kertomus olisi mahdollisimman puhtaasti spontaani. Spontaanin kertomuksen houkuttelulla pyrittiin saavuttamaan maksimaalinen motivaatio kertomiselle (Suvanto & Mäkinen, 2011). Asetelma on kuitenkin voinut aiheuttaa tutkimuksessa ainakin kahdenlaista ongelmaa. Ensimmäinen tutkittavalle saattoi jäädä epäselväksi, kuinka tarkasti tai monipuolisesti hänen tulisi kertoa valitsemastaan asiasta, jolloin tarina saattoi jäädä lyhemmäksi kuin jos ohjeistusta olisi spesifioitu. Lisäksi aiheen puuttuminen saattoi hankaloittaa tutkittavan alkuun pääsyä kerronnassaan sekä johtaa suurempaan syrjähtelyn määrään. Tutkittavat suoriutuivat henkilökohtaisen kertomuksen tehtävästä toisiinsa nähden kuitenkin hyvin eri tavoin, eikä tämän tutkimuksen perusteella valittua tehtävänannon muotoa voidakaan varauksettomasti kritisoida.

### **8.2.3 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysivaiheessa tutkijan tuli luokitella kertomuksen ilmauksia useiden eri menetelmien avulla. Tutkijan tuli perehtyä useisiin luokitteluperusteisiin sekä niiden taustalla vaikuttaviin kielipiirteisiin sääntöihin. Kaikki analyysit toteutettiin ja tulokset saatiin vain yhden tutkijan luokittelun perusteella. Useamman henkilön perehdyttäminen aineistoon ja sen analysointimenetelmiin olikin pro gradu -tutkimuksen puitteissa mahdotonta. Vertaisarvioinnin puuttuminen esimerkiksi aineiston litterointi- editointi- ja analysointivaiheessa on kuitenkin voinut vaikuttaa tulosten luotettavuuteen.

Analyysimenetelmät valittiin aiemman kirjallisuuden perusteella (esim. Nilsson, 2004; Suvanto, 2012). Koska tutkimuksessa hyödynnettiin analyysimenetelmiä, jotka oli tarkoitettu puhuttujen kertomusten analysointiin, ja koska avusteiseen kommunikointiin liittyy puheella ilmaisemisesta poikkeavia erityispiirteitä, aineiston analysointi osoittautui ajoittain haastavaksi. Erityisesti ilmausten sanamäärien ja pituuksien määrittelyssä ja analysoinnissa haastavaksi osoittautui rajanveto tutkittavien omien ilmausten ja heidän kommunikointikumppaniensa täydennysten välille. Tämän vuoksi analyysiin hyväksyttävän ilmaisun yksiselitteinen määrittely oli tarpeen. Lopulta analyysiä varten saatiin



aikaan hyväksytyjen ilmausten määritelmä, jossa otettiin huomioon kommunikointikansiolla ilmaisemiseen liittyvät erityispiirteet, mutta jonka avulla saatiin kuitenkin luotettavaa tietoa tutkittavan oman kerronnan tasosta.

Kertomusten episodirakenteen analyysillä pyrittiin havaitsemaan, ovatko lapsen kerrontataidot kertomuksen kognitiivisen jäsentämisen osalta ikätasossa (Nilsson, 2004; Suvanto, 2012). Valittu episodirakenteen analyysimalli mahdollisti myös alkuperäisestä tarinasta poikkeavien kertomusten analysoinnin, joka osoittautuikin tässä aineistossa tarpeelliseksi.

Tämän tutkimuksen perusteella avusteisen kerronnan tutkimus näyttää olevan mielekasta ja sen avulla voidaan saada monipuolisesti tietoa lapsen kerronnan taidosta. Kerrontataitojen arvioinnin avulla voidaan saada edelleen tietoa siitä, miten avusteisesti ilmaisevat lapset kykenevät kerronnan avulla ilmaisemaan itseään, jakamaan tietoa ja olemaan sosiaalisessa kanssakäymisessä lähimmäistensä kanssa sekä kartuttamaan ja jakamaan kulttuurista tietoa ja hahmottamaan heitä ympäröivää maailmaa.

### **8.3 Jatkotutkimusaiheita**

Avusteisesta kerronnasta on olemassa tutkimustietoa vain hyvin vähän (Soto & Hartmann, 2006; Soto ym., 2008; Toikka, 2010; Ahotupa, 2013). Tämän kuvailevan tapaus-tutkimuksen avulla saatiin kuvaus kahden avusteisesti ilmaisevan lapsen kerronnan piirteistä, kun he käyttivät kerronnassaan kommunikointikansiota. Tutkimuksen tulokset ovat yksinään vaikeasti yleistettävissä ja lisätutkimusta aiheesta tarvitaan.

Jatkossa kiinnostavaa voisi olla tässä tutkimuksessa käytettyjen menetelmien hyödyntäminen suuremmalle tutkittavajoukolle yleistettävämpien tutkimustulosten saamiseksi. Monet avusteisesti ilmaisevat henkilöt käyttävät kommunikoinnin apuvälineenä kommunikointikansiota (Papunet, 2014a). Kuitenkin esimerkiksi tietoteknisten kommunikoinnin apuvälineratkaisujen määrä kasvaa ja monipuolistuu jatkuvasti. Siten tämän kaltainen tutkimus tulisi tulevaisuudessa laajentaa koskemaan myös muita avusteisen ilmaisemisen apuvälineratkaisuja.

Tässä tutkimuksessa todettiin avusteisesti ilmaisevien tutkittavien kerronnan taitojen olleen vaihtelevia. Puutteita todettiin ainakin kerrollisten taitojen monipuolisuudessa ja

kerronnan itsenäisyydessä. Lisäksi todettiin myös, että vaikka lapsi kykenisi käyttämään kansiotaan hyvin ja kertomaan henkilökohtaisista kokemuksistaan, fiktiivisen kertomuksen muodostaminen voi olla lapselle jopa mahdoton tehtävä. Kerronta on lapsille ja nuorille tärkeä vuorovaikutuksen ja maailmankuvan sekä itsetuntemuksen rakentamisen väline (Siikala, 1987; Bruner, 1990, 85; Peterson & McCabe, 1991; Nelson, 1996, 218; Leinonen, Letts & Smith, 2000, 93; Ochs, 2006; Waller, 2006; Aaltonen, 2007). Jatkossa tulisikin perehtyä myös siihen, millaisin tavoin avusteisesti ilmaisevien lasten kerronnan taitojen kehittymistä voidaan edistää.

Kommunikoinnin apuväline ja apuvälineen avulla rakennettuja viestejä tulkitseva kommunikointikumppani asettavat avusteiselle kerronnalle erilaiset puitteet kuin puhutulle kerronnalle (von Tetzchner & Martinsen, 2000, 73). Jatkossa mielenkiintoista voisi olla avusteisen kerronnan tutkiminen siten, että kertomuksia tuottaisivat apuvälineen välityksellä taitavasti kertomuksia puhuen kertovat ihmiset. Tämän asetelman avulla voitaisiin vertailla, miten puhuvien henkilöiden avusteinen kerronta eroaa puheen avulla tuotetusta kerronnasta. Siten voitaisiin kartoittaa, eroaako hyvä kansiolla tuotettu kertomus mahdollisesti hyvästä puhuen tuotetusta kertomuksesta ja onko mahdollista, että hyvän avusteisen kertomuksen kriteerit poikkeaisivat jollain tavalla hyvän puheella tuotetun kertomuksen kriteereistä. Kommunikointikansioita kehitettäessä käyttäjien tarpeita vastaavaksi olisi tärkeää saada tietoa esimerkiksi siitä, missä määrin tarkkojen kielipiilisten rakenteiden tuottaminen tai erilaisiin diskursseihin liittyvien kielellisten normien noudattaminen on kommunikoinnin apuvälineillä ilmaistaessa tarpeen, jos viestin sisältö tulee ymmärretyksi muutenkin.

Koska graafisten ilmausten muodostamisessa käytetään usein apuna kommunikointikumppania (esim. Light, 1997), tässä tutkimuksessa huomioitiin jonkin verran myös kommunikointikumppanin roolia. Painopiste ei kuitenkaan ollut kommunikointikumppanin toiminnassa, ja tulevaisuudessa olisikin tärkeää saada lisää tietoa kumppaneiden toiminnasta avusteisen kertomisen tilanteissa.

Kertomuksen ymmärtämisen taitojen on todettu olevan yhteydessä lapsen kykyyn tuottaa kertomuksen tapahtumat uudelleen tarinan muotoon (Reuterskiöld-Wagner, Sahlén, & Nettelbladt, 1999; Norbury & Bishop, 2003; Cain, 2003). Tutkimuksen laajuuden rajoituksen vuoksi tässä tutkimuksessa ei kartoitettu tutkittavien puheen ymmärtämisen taitoja. Koska myös puheen ymmärtämisen vaikeudet ovat voineet heijastua tutkittavien

suoriutumiseen kerronnan tehtävistä, olisi näiden taitojen kartoittaminen hedelmällistä sisällyttää avusteisen kerronnan tutkimuksiin jatkossa.

Kun avusteisen kerronnan eri osa-alueista on saatu riittävästi tietoa, olisi jatkossa tärkeätä kehittää strukturoituja, helposti toistettavissa olevia menetelmiä avusteisesti ilmaisevien lasten kerronnan arvioimiseen. Siten tulevaisuudessa tutkijoiden ja kliinisen työn tekijöiden ei tarvitsisi avusteista kerrontaa arvioidessaan turvautua mahdollisesti soveltamattomien, puhutun kielen tutkimukseen tarkoitettujen menetelmien käyttöön ja soveltamiseen.

## LÄHTEET

Aaltonen, T. (2007). Kertojana me, kerronta yhteistyönä. Teoksessa A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan tutkimuksen monet ulottuvuudet* (9-16). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja, 39. Helsinki, Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Ahotupa, C. (2013). *Monitapaustutkimus kommunikointikansiolla ilmaisevien lasten monimerkkisten ilmausten piirteistä*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.

Allen, M.S., Kertoy, M.K., Sherblom, J.C. & Pettit, J.M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics* 15, 149–176.

Altman, C., Goral, M., & Levy, E. S. (2012). Integrated narrative analysis in multilingual aphasia: The relationship among narrative structure, grammaticality and fluency. *Aphasiology*, 26, 1029-1052.

Applebee, A. N. (1989). *The child's concept of story*. Chicago, The University of Chicago Press.

Auvinen, L. (2013). *Kielellisesti tyypillisesti kehittyneiden 7-8-vuotiaiden lasten kerrontataidot*. Logopedian pro gradu-tutkielma, Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta.

van Balkom, H., & Welle Donker-Gimbrère, M. (1996). A psycholinguistic approach to graphic language use. Teoksessa: S. von Tetzchner & M. H. Jensen (Toim) *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (153-170). Lontoo, Whurr.

Bamberg, M. G. W. (1987). *The Acquisition of Narratives. Learning to Use Language*. Berlin, Mouton de Gruyter.

Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Child Language*, 18, 689–710.

Baron-Cohen, S. (2000) Autism, and 'theory of mind'. Teoksessa: J. Hartley & A. Braithwaite (toim.) *The Applied Psychologist* (181-194). Cambridge, Open University Press.

Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A. & Paneth, N. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 571-576.

Berman, R. A. (2004) The role of context in developing narrative abilities. Teoksessa: S. Strömqvist & L. Verhoeven (toim.) *Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives* (261-280). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Berman, R.A. & Slobin D. I. (1994) Narrative structure. Teoksessa: R.A. Berman & D. I. Slobin (toim.) *Relating Events in Narrative. A Crosslinguistic Developmental Study* (39–84). Hillsdale, Erlbaum.

Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2010). *Augmentative & alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs*. (3. painos), Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.

- Binger, C. & Light, J. (2008). The morphology and syntax of individuals who use AAC: Research review and implications for effective practice. *Augmentative and Alternative Communication, 24*, (2), 123-138.
- Bliss, L. S. (2002). *Discourse Impairments: Assessment and Intervention Applications*. Boston, Allyn & Bacon.
- Bliss, L. S. & McCabe, A. (2008) Personal Narratives. Cultural Differences and Clinical Implications. *Topics in Language Disorders, 28*, (2), 162–177.
- Blockberger, S. & Johnston, J. R. (2003). Grammatical morphology acquisition by children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication, 19*, 207-221.
- Bloomberg, K. Karlan, G. R. & Lloyd, L. L. (1990). The comparative translucency of initial lexical items represented in five graphic symbol systems and sets. *Journal of Speech and Hearing Research, 33*, 717-725.
- Boudreau, D. (2008) Narrative Abilities. Advances in Research and Implication for Clinical Practise. *Topics in Language Disorders, 28*, (2), 99–114.
- Brekke, K. M. & von Tetzchner, S. (2003). Coconstruction in graphic language development. Teoksessa: S. von Tetzchner & N. Grove (toim.), *Augmentative and Alternative Communication. Developmental Issues* (176-210). Lontoo, Whurr.
- Bruner J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Harvard University Press.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 335-351.
- Carlson, F. (1981). A format for selecting vocabulary for the nonspeaking child. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 12*, 240-145.
- Clark, H. H. (2004) Variations on a Ranarian Theme. Teoksessa: S. Strömquist & L. Verhoven (toim.) *Relating Events in Narrative Volume 2: Typological and Contextual Perspectives* (457–476). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

- Cogher, L., Savage, E. & Smith, M. F. (1992). *Cerebral Palsy, The Child and Young Person*. Lontoo, Chapman and Hall Medical.
- Cress, C. J. & Marvin, C. A. (2003). Common Questions about AAC Services in Early Intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, (4), 254-272.
- Dada, S. & Alant, E. (2009). The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 50-64.
- DeCoste (1997). Augmentative & Alternative Communication Systems. Teoksessa: S. L., Glennen & D. C., DeCoste (toim.) *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (363-394). California, Singular Publishing Group, Inc.
- van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD, Brookes Publishing Company.
- Drager, K. D. R., Light, J. C., Speltz, J. C., Fallon, K. A. & Jeffries, L. Z. (2003). The performance of typically developing 2 1/2-year-olds on dynamic display AAC technologies with different system layouts and language organizations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 298-312.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics*. Manchester, Continuum.
- Eisenberg, A. R. (1985) Learning to Describe Past Experiences in Conversation. *Discourse Processes* 8, 177-204.
- Fallon, K., A., Light, J., C. & Paige T., K. (2001). Enhancing Vocabulary Selection for Preschoolers Who Require Augmentative and Alternative Communication (AAC). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 81-94.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B. & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.

Fivush, R. & Slackman, E. (1986) The Acquisition and Development of Scripts. Teoksessa: K. Nelson (toim.) *Event knowledge. Structure and Function in Development* (71–96). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Fuller, D. R. (1997). Initial study into the effects of translucency and complexity on the learning of Blissymbols by children and adults with normal cognitive abilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, (1), 30-39.

Glennen, S. L. (1997a). Augmentative & Alternative Communication Systems. Teoksessa: S. L., Glennen & D. C., DeCoste (toim.) *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (59-96). California, Singular Publishing Group, Inc.

Glennen, S. L. (1997b). Introduction to Augmentative & Alternative Communication. Teoksessa: S. L., Glennen & D. C., DeCoste (toim.) *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (3-20). California, Singular Publishing Group, Inc.

Goossens', C., Elder, P. & Crain, S. (1992). Engineering the preschool environment for interactive symbolic communication. *Southeast Augmentative and Alternative Communication Conference Publications*. Birmingham, AL

Hakulinen, A. & Karlsson, F. (1988). *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki, Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Heister Trygg, B. (2010). *Graafinen kommunikointi – esineet, kuvat ja symbolit puhetta tukevassa ja korvaavassa kommunikoinnissa*. Kehitysvammaliitto, 21, 116–131.

Hesketh, A. (2004). Grammatical performance of children with language disorder on structured elicitation and narrative tasks. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 18, 161–182.

Hickmann, M. (2004). Coherence, cohesion and context. Some comparative perspectives in narrative development. Teoksessa S. Strömqvist & L. Verhoeven (toim.) *Relating events in narrative. Vol 2: Typological and contextual perspectives* (281-306). New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Horn, E. M., & Jones, H. A. (1996). Comparison of two selection techniques used in augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication, 12*, 23–31.

Hudson, J.A. & Shapiro, L.R (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories and Personal Narratives. Teoksessa: A. McCabe & C. Peterson (toim.) *Developing narrative structure* (89-136). Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Hughes, D., McGillivray, L., Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessment*. Eau Claire, WI, Thinking Publications.

Hurme, T. (2006). Kuulutko ”meihin”? *Kielikello, 4*. Luettu osoitteesta: <http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1732>

Huuhtanen, K. (2011a). Esineillä ja graafisilla merkeillä kommunikointi. Teoksessa: K. Huuhtanen, (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (48–54). Helsinki, Kehitysvammaliitto.

Huuhtanen, K. (2011b). Kommunikointi. Teoksessa: K. Huuhtanen, (toim.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa* (11–22). Helsinki, Kehitysvammaliitto.

Hyvärinen, M. (2007). Kertomus ja kertomuksen rajat. *Puhe ja Kieli, 27* (3), 127-140.

Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (160–178). Jyväskylä, PS-kustannus.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-aged children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*, 177–191.



Kaderavek, J. N. & Sulzby, E. (2000) Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech Language & Hearing Research* 43, (1), 34-49.

Kavanaugh, R.D. & Engel, S. (1998). The development of pretense and narrative in early childhood. Teoksessa: O. N. Saracho & B. Spodek (toim.) *Multiple perspectives on play in early childhood education* (80-99). Albany, State University of New York Press.

Klecan-Aker, J. S. (2010). Utilizing criterion-referenced assessment as a baseline for narrative intervention. *Proceedings 28th World Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics* (304-307), Ateena, Kreikka

Korhonen, H. (2007). *Vanhempien tyytyväisyys kommunikointikansioon ja sen käytön ohjaukseen Tietoteekissa*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.

Korpijaakko-Huuhka, A.-M. (1995). *Kertomuksen koherenssi: Sarjakuvakertomuksen normaalivariaation piirteitä ja kuuden afaattikon kertomuksen analyysi*. Logopedian lissensiaatintyö. Helsingin yliopisto, fonetiikan laitos.

Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2003) *Kyllä se lintupelotintaulujuttu siinä nyt on käsitellyssä: Afaattisten puhujien kielellisiä valintoja sarjakuvatehtävässä*. Helsingin yliopiston Fonetiikan laitoksen julkaisuja nro. 46. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2007). Miten puheterapeutti voi tutkia kertovaa puhetta ja kielenkäyttöä. Teoksessa: A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan ja kertomusten tutkimuksen monet ulottuvuudet* (s. 17–27). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39. Helsinki, Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Korpijaakko-Huuhka, A-M. (2011). Many Functions of narrative tasks in speech-language pathology: What are we searching for? *NorClinLing* 2011, Esitetty The 2<sup>nd</sup> Nordic Conference of Clinical Linguistics -kongressissa 5-7.5.2011.

Kraat, A. W. (1985). *Communication interaction between aided and natural speakers: A state of the art report*. Canadian Rehabilitation Council for the Disabled, Toronto.

Küntay, A. C. (2004). Lists as alternative discourse structures to narratives in preschool children's conversation. *Discourse Processes*, 38, (1), 95-118.

Labov, W & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. Teoksessa: J. Helm (toim.) *Essays on the verbal and visual arts. Proceedings of the 1966 annual spring meeting of the American ethnological society* (12-44). Seattle, University of Washington Press.

Labov, W. (1977). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Oxford, Blackwell.

Launonen, K. (2007). *Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin*. Helsinki, Kehitysvammaliitto.

Lehtihalmes, M., Korpijaakko-Huuhka, A-M., & Launonen, K. (2007). Kertova ihminen. Teoksessa: A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan tutkimuksen monet ulottuvuudet* (4–8). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39. Helsinki, Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Leinonen, E., Letts, C. & Smith, B.R. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. Lontoo, Whurr.

Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, The MIT Press.

Lieko, A. (1993) Lapsen kielen lauseyhdistykset. Teoksessa: A. Iivonen, A. Lieko & P. Korpilahti (toim.) *Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys* (165–187). Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 137-144.

Light, J. (1997). "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 158-171.

Light, J. & Smith, A. K (1993). The home literacy experiences of preschoolers who use augmentative communication systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 10-25.

Light, J., Wilkinson, K. & Drager, K. (2008). *Designing effective AAC systems: Research evidence and implications for practice*. Esitelmä konferenssissa ASHA 2008. Chicago, IL.

Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.

Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868–882.

Lloyd, L. L., & Fuller, D. R. (1990). The role of iconicity in augmentative and alternative communication symbol learning. Teoksessa: W. Fraser (Ed.), *Key issues in mental retardation research* (295–306). Lontoo, Routledge.

Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkannas, U. (2011). Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.), *Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (25–42). Jyväskylä: PS-kustannus.

MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale NJ, Erlbaum.

Mayer-Johnson (2014) PCS-collections. Haettu 30.9.2014 osoitteesta <http://www.mayer-johnson.com/pcs-collections/>

McCabe, A. & Bliss, L. S. (2003) *Patterns of Narrative Discourse. A Multicultural, Life Span Approach*. Boston, Allyn and Bacon.

McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennet, M. (2008) Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 17, (2), 194-206

Meyer, M. (2003). *Frog, where are you?* New York, Penguin books.

Mizuko, M. (1987). Transparency and ease of learning of symbols represented by Blissymbols, PCS, and Picsyms. *Augmentative and Alternative Communication*, 3, 129–136.

Müller, E., & Soto, G. (2002). Conversational patterns of three adults using aided speech: Variations across partners. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 77-90.

Mäkinen, A. (2013). *Monitapaustutkimus kommunikointikansioita viestinnässään käyttävien lasten kansioiden sanastoista ja kuvien nimeämisen keinoista*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.

Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontataitojen arviointi. *Puhe ja Kieli*, 29 (3), 103-120.

Nakamura, K., Alm, N., Newell, A. & Waller, A. (1998). How do members of different language communities compose sentences with a picture-based communication system? A cross-cultural study of picture-based sentences constructed by English and Japanese speakers. *Augmentative and Alternative Communication*, 14, 71–79.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of a mediated mind*. Cambridge University Press.

Nilsson, K. (2004). *Dysfaattisten lasten kertomusten koherenssi*. Logopedian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, puhetieteiden laitos.

Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, Westview Press.

Norbury, C. F., Bishop, D. V. M. (2003). Narrative Skills of Children with Communication Impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 38, (3), 287-313.

Ochs, E. (1997) Narrative. Teoksessa: T.A. van Dijk (toim.) *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (185–207). Lontoo, SAGE Publications.

Ochs, E. (2006). Narrative in everyday life. Teoksessa T. A. van Dijk (toim.), *Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (64-84). Lontoo, SAGE Publications.

Papunet (2013). *Laajat kommunikointikansiot*. Haettu 15.07.2014 osoitteesta: <http://papunet.net/tietoa/laajat-kommunikointikansiot>

Papunet (2014a). *Kommunikointitaulut ja kansiot*. Haettu 30.09.2014 osoitteesta: <http://papunet.net/tietoa/kommunikointitaulut-ja-kansiot>

Papunet (2014b). *TAIKE*. Haettu 03.01.2015 osoitteesta: <http://papunet.net/tikoteekki/materiaalit/taike/>

Paris, A. H. & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.

Pearce, W. M., McCormack, P. F. & James, D. G. H. (2003). Exploring the boundaries of SLI: Findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17, (4), 325-334.

Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, Plenum Press.

Peterson, C. & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. Teoksessa: A. McCabe & C. Peterson (toim.), *Developing narrative structure* (29-53). Hillsdale, New York, Erlbaum

Porter, G. (2007). *Pragmatic Organisation Dynamic Display communication books*. Glen Waverly, Victoria, Cerebral Palsy Education Centre.

Reichle, J., Dettling, E.E, Drager K.D.R & Leiter, A. (2000). Comparison of correct responses and response latency for fixed and dynamic displays: Performance of a learner with severe developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 16, 154-163.

Reuterskiöld-Wagner, C., Sahlén, B. & Nettelbladt, U. 1999. What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, (2), 83-93.

Rinta-Homi, E. (2012). *Kielihäiriöisten 5-6-vuotiaiden lasten kerrontataidot. Monitapaustutkimus*. Logopedian pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö.

Romski, M. A. & Sevcik, R. A. (1988). Augmentative communication system acquisition and use: A model for teaching and assessing progress. *NSSLHA Journal*, 15, 61-75.

Romski, M. A. & Sevcik, R. A. (1993). Language comprehension: Considerations for augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 9, 281-285.

Romski, M. A., Sevcik, R. A. & Adamson, L. B. (1997). Framework for studying how children with developmental disabilities develop language through augmented means. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 172-178.

Routarinne, S. (1997) Kertomuksen rakentaminen. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet* (138-219). Vastapaino, Tampere.

Ruskis, Oppimis- ja ohjauskeskus (2014). Haettu osoitteesta: <http://www.ruskis.fi/aaci-kommunikointikansiot>.

Ruusuvuori, J. (2009) *Mielentilaviittaukset ja puhelainaukset narratiivien arvioivassa kielenkäytössä*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto, logopedia.

Savolainen, I. (2002) Kuvilla kommunikointi voi olla kielellisesti monipuolista. *Tikonen*, 3, 4-5.

Schneider, P. (1996). Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 86-96.

Seppänen, E-L. (1997). Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa: L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet* (18-31). Tampere, Vastapaino.

Siikala, A-L. (1987). Kertomus, kerronta, kulttuuri. Teoksessa T. Hoikkala (toim.), *Kieli, kertomus, kulttuuri* (98-117). Helsinki, Gaudeamus.

Smith, M. M. (1996). The medium or the message: A study of speaking children using communication boards. Teoksessa S. von Tetzchner & M. H. Jensen (toim.) *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (119-136). Lontoo, Whurr.

Soininen, E-M. (2005). *Kerrontataitojen kehitys 4 5-vuotiailla lapsilla*. Pro gradu - tutkielma. Oulun yliopisto, humanistinen tiedekunta, logopedia.

Soto, G. (1997). Multi-unit utterances and syntax in graphic communication. In E. Björck-Åkesson & P. Lindsay (toim.). *Communication . . . naturally: Theoretical and methodological issues in augmentative and alternative communication* (26-32). Västerås, Mätlardalen University Press.

Soto, G. (1999). Understanding the impact of graphic sign use on the message structure. Teoksessa F. T. Locke, J. Clibbens, H. H. Arvidson & L. L. Lloyd (toim.) *Augmentative and alternative communication: New directions in research and practice* (40-48). Lontoo, Whurr.

Soto, G. & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39, 456-480.

Soto, G., Hartmann, E. & Wilkins, D. P. (2006) Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-Year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augmentative and Alternative Communication*, 22 (4), 231-241.

Soto, G., Yu, B. & Kelso, J. (2008) Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 24, (1), 76-87.

Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten School Transition as a Measure of Language Competence*. Dissertationes Pedagogicae. Universitatis Tartuensis.

Soodla, P. & Kikas, E. (2010) Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 53, 1321–1333.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Teoksessa: R.O. Freedle (toim.) *New directions in discourse processing* (53–120). New Jersey, Ablex.

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407-418.

Sturm, J. M., & Clendon, S. A. (2004). Augmentative and alternative communication, language, and literacy: Fostering the relationship. *Topics in Language Disorders*, 24 (1), 76-91.

Sutton, A., Soto, G. & Blockberger, S. (2002). Grammatical issues in graphic symbol communication. *Augmentative and Alternative Communication* 18, 192–2014.

Suvanto, A. (2007). Kielihäiriöisen lapsen kerrontataidot ja niiden kuntouttaminen. Teoksessa: A-M. Korpijaakko-Huuhka, K. Launonen & M. Lehtihalmes (toim.), *Kerronnan tutkimuksen monet ulottuvuudet* (39–48). Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistyksen julkaisuja 39. Helsinki, Puheen ja kielen tutkimuksen yhdistys.

Suvanto, A. (2012). *Kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Suvanto, A. & Mäkinen, L. (2011). Lasten kerrontataitojen kehitys. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.). *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt* (63–82). Jyväskylä, PS-kustannus.

von Tetzchner, S. & Grove, N. (2003). Grammar and strategies. Teoksessa S. von Tetzchner & N. Grove (toim.) *Augmentative and Alternative Communication: Developmental issues* (17-20). Lontoo, Whurr.

von Tetzchner S. & Martinsen, H. (2000). Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin. (2. painos). Helsinki, Kehitysvammaliitto

von Tetzchner, S. & Jensen, M. H. (1996). Introduction. Teoksessa S. von Tetzchner & M. H. Jensen (toim.), *Augmentative and alternative communication: European perspectives* (s. 1-18). Lontoo, Whurr.



Toikka, K. (2010) *Kertomuksia kansiolla: Tapaustutkimus kommunikointikansiota käyttävän yhdeksänvuotiaan pojan kerronnasta ja kuvailusta*. Logopedian pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.

Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. H. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363-1377.

Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V, Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi VISK verkkoversio*. Helsinki, Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Haettu 5.1.2015. osoitteesta <http://scripta.kotus.fi/visk>

Vuoti, K., Roisko, E., Burakoff, K., Martikainen, K., Ojanen, A., Ohtonen, M., Sundblad, I., Övermark, E-L. & Remes, S. (2006). Kommunikointikansio henkilökohtaisena apuvälineenä. *Puheterapeutti*, 2, 15-16.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Teoksessa: M. Gauvain & M. Cole (1997) *Readings on the Development of Children (29-36)*. (2. painos.) New York, W. H. Freeman and Company.

Wagner, B. T. & Jackson, H. M. (2006). Developmental memory capacity resources of typical children retrieving Picture Communication Symbols using direct selection and visual linear scanning with fixed communication displays. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 49, 113-126.

Wilkinson, K. M. & Henning, S. (2007). The State of Research and Practice in Augmentative and Alternative Communication for Children with Developmental/Intellectual Disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 58-63.

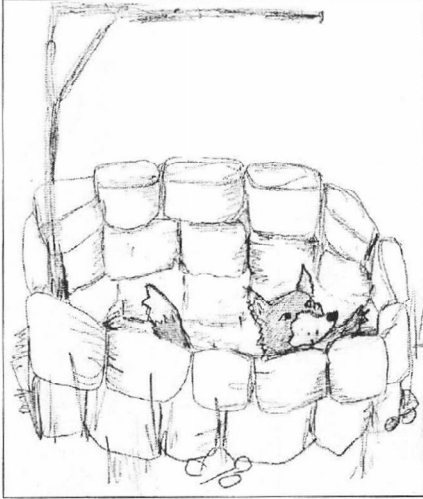
Wilkinson K. M. & McIlvane W. J. (2002). Considerations in teaching graphic symbols. Teoksessa: J. Reichle, D. Beukelmann & J. Light (toim.) *Implementing an augmentative communication system: Exemplary strategies for beginning communicators (273-322)*. Baltimore, Brookes.

Waller, A. (2006). Communication access to conversational narrative. *Top Lang Disorders*, 26, (3), 221-239

# LIITTEET

LIITE 1. Kettu ja Vuohi tarinan kuvat ja teksti (alun perin julkaistu: Nilsson, 2004)

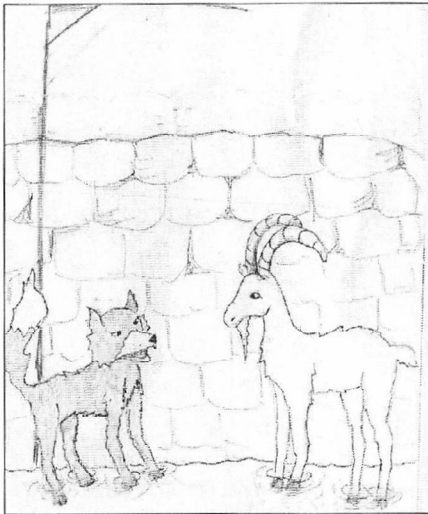
Kuva 1.



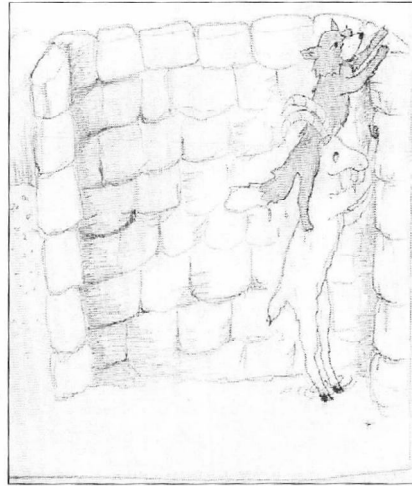
Kuva 2.



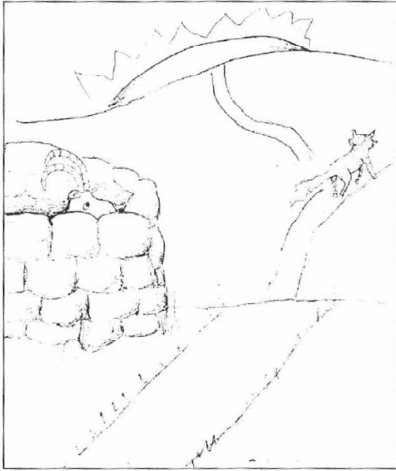
Kuva 3.



Kuva 4.



Kuva 5.



Olipa kerran kettu, joka oli pudonnut kaivoon, eikä päässyt sieltä ylös. Kaivon seinät olivat jyrkät ja liukkaat. Joka kerta kun kettu yritti päästä ylös, luiskahti se takaisin alas kaivon pohjalle.

Hetken kuluttua kaivon ohi sattui kulkemaan janoinen vuohi. Se kurkisti kaivoon uteli-aana ja kysyi: Mitä sinä siellä teet, kettuseni?

Kettu oli ovela ja ajatteli: vuohi voi ehkä auttaa minut ylös täältä.

Siksi se sanoi vuodelle: Täällä kaivossa on tosi hyvää vettä, Tule maistamaan sitä, parempaa vettä et ole koskaan saanut.

Vuohi hyppäsi kaivoon ja alkoi juomaan vettä. Sammutettuaan janonsa, se kysyi ketulta ihmetellen:

Miten ihmeessä me pääsemme täältä pois?

Silloin kettu sanoi: Ei hätää ystäväni. Nouse sinä takajaloillesi niin minä kiipeän selkääsi. Kun minä olen päässyt ylös, autan sinut ylös kaivosta.

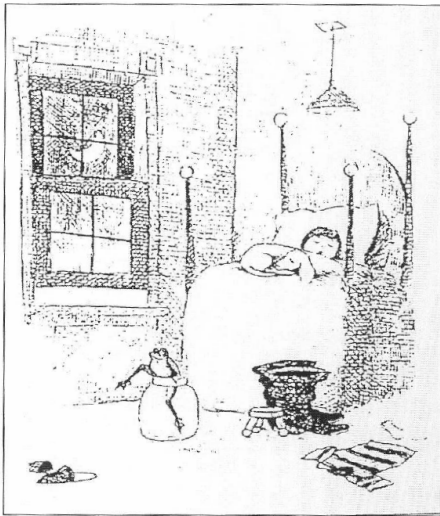
Vuohi teki niin kuin kettu käski ja kettu kiipesi ylös nopeasti.

Mutta kun kettu oli päässyt ylös, ei se välittänyt vuohesta lainkaan vaan lähti matkoihinsa ja huusi mennessään vuohelle:

Sinun ei olisi pitänyt hypätä kaivoon, ennekuin olisit tiennyt miten pääset sieltä pois!

**LIITE 2. Sammakotarinan kuvat**

Kuva 1.



Kuva 2.



Kuva 3.



Kuva 4.



Kuva 5.



Kuva 6.



### **LIITE 3. Vanhempien tiedote**

#### **VANHEMPIEN TIEDOTE**

Hyvät vanhemmat!

Teen tutkimusta kommunikointikansiolla kommunikoivien lasten ja nuorten kerronnan piirteistä. Tutkimukseni tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisia kertomuksen rakenteellisia ja sisällöllisiä piirteitä kommunikointikansiolla kommunikoivien lasten ja nuorten kertomukset sisältävät.

Ruskeasuon koulun puheterapeutit ovat arvioineet lapsenne olevan sopiva tähän tutkimukseen ja oheisella suostumuslomakkeella pyydän teidän ja lapsenne suostumusta lapsenne osallistumiselle.

Tutkimuksessa on tarkoitus arvioida tutkittavien lasten ja nuorten kerrontaa kolmen erilaisen tehtävän avulla. Arviointitilanteet voidaan jakaa kahteen, tarvittaessa kolmeen eri tapaamiskertaan koulupäivien yhteydessä, oppituntien ulkopuolella. Yhdessä tehtävistä lapsenne tulee kertoa lyhyt tarina kuvasarjan avulla. Toisessa tehtävässä lapsenne kuulee kuvin tuetun tarinan, jonka jälkeen hänen tulee kertoa sama tarina uudelleen. Edellisten lisäksi lastanne houkutellessaan myös omakohtaisen kokemuksen kertomiseen. Arviointitilanteet videoidaan ja ne kestävät yhteensä maksimissaan noin 60 minuuttia.

Tähän tutkimukseen ei liity puheterapeuttista kuntoutusta, vaan kyse on ainoastaan lapsen tai nuoren nykyisten taitojen arvioinnista.

Lapsenne henkilötiedot ovat vain minun tiedossani, ja tietokoneelle ne tallennetaan koodinimellä. Myös tutkielmassa käsitellen tutkittavia koodinimillä. Tutkimukseen liittyvät asiakirjat ja lapsestanne kerätyn nauhoitetun materiaalin säilytän ulkoisella kova-levyllä lukitussa arkistokaapissa, johon vain minulla on avain. En luovuta lapseenne liittyviä tietoja muille tahoille. Tutkimuksen päätyttyä hävitän sekä kirjallisen että nauhoitetun aineiston välittömästi.

Teillä on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta tai peruuttaa suostumuksenne missä tahansa tutkimuksen vaiheessa syytä ilmoittamatta. Tämä ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai kuntoutukseen nyt tai tulevaisuudessa.

Olen logopedian opiskelija Helsingin yliopistosta ja tämä tutkimus liittyy pro gradu-tutkielmaani, jota ohjaa dosentti ja yliopistonlehtori Kaisa Launonen Helsingin yliopistosta. Suunnittelen tekeväni aineistosta vain pro gradu-tutkielmani, mutta pyydän lupaa myös esittää tämän tutkimuksen tuloksia jonkin tieteellisen kongressin yhteydessä tai pro gradu-tutkielman pohjalta kirjoitettavassa artikkelissa.

Suuret kiitokset osallistumisestanne!

Lämpimin terveisin,

Enni Kattelus, logopedian opiskelija, 4 vsk.

[enni.kattelus@helsinki.fi](mailto:enni.kattelus@helsinki.fi)

Pro gradu-tutkielman ohjaaja:

Kaisa Launonen, FT, dosentti, yliopiston lehtori

Helsingin yliopisto

Siltavuorenpenger 3 A

000014 Helsinki

[kaisa.launonen@helsinki.fi](mailto:kaisa.launonen@helsinki.fi)

Liite 2: Suostumusasiakirja

#### **LIITE 4.** Suostumusasiakirja

**SUOSTUMUSASIAKIRJA** tutkimukseen osallistuville alaikäisille lapsille ja heidän vanhemmilleen

Lapsi/nuori \_\_\_\_\_ saa osallistua tutkimukseen ”Monitapaustutkimus kommunikointikansiolla kommunikoivien lasten ja nuorten kerronnan piirteistä.”

Olemme tutustuneet Pro gradu-tutkielman tekijä Enni Katteluksen laatimaan kirjalliseen tiedotteeseen tutkimuksen tarkoituksesta ja siinä käytettävistä menetelmistä sekä tutkitavan oikeuksista.

Annamme luvan lapsen/nuoren videointiin tutkimustilanteessa ja luovutamme videoidun materiaalin tutkimuksen tekijän käyttöön. Lisäksi annamme tutkimuksen tekijälle luvan saada tietoa lapsemme kielellisistä taidoista Ruskeasuon koulun puheterapeuteilta. Enni Kattelus saa käyttää tätä keräämäänsä tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaansa ja sen pohjalta mahdollisesti syntyviin tieteellisiin esityksiin ja artikkeleihin.

Tutkimuksen tekijä on lupautunut säilyttämään kaiken lapsemme liittyvän aineiston lukitussa arkistokaapissa. Tutkija käyttää aineistoa luottamuksellisesti ja nimettömänä. Pro gradu-tutkielman valmistuttua tutkija hävittää sekä kirjallisen että videoidun aineiston.

Olemme tietoisia siitä, että osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja voimme kieltäytyä tutkimuksesta syytä ilmoittamatta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Kieläytyminen tai osallistumisen peruuttaminen eivät tule vaikuttamaan millään tavoin lapsemme opetukseen ja kuntoutukseen nyt eikä tulevaisuudessa.

Päiväys: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ 2014

Vanhempien/hoitajan allekirjoitus ja nimenselvennys

\_\_\_\_\_

Puhelin

\_\_\_\_\_

Pro gradu-tutkielman tekijän allekirjoitus

\_\_\_\_\_

Enni Kattelus

Logopedian opiskelija

Helsingin yliopisto

enni.kattelus@helsinki.fi

Suostumusasiakirjoja tehdään kaksi (2) kappaletta, toinen tutkimukseen osallistuvalla perheellä ja toinen Pro gradu-tutkielman tekijälle

**LIITE 5.** Esitietolomake

**ESITIEDOT MONITAPAUSTUTKIMUS KOMMUNIKOINTIKANSI-  
OLLA KOMMUNIKOIVIEN LASTEN JA NUORTEN KERRONNAN  
PIIRTEISTÄ –TUTKIMUSTA VARTEN**

Ennen tutkimukseen osallistumista pyytäisin teitä täyttämään hieman lapsenne taustatietoja. Käsittelen vastaukset luottamuksellisesti.

Lapsen nimi \_\_\_\_\_

Sukupuoli  tyttö  poika

Ikä \_\_\_\_\_

Huoltaja/-t

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Kuvailkaa lyhyesti lapsenne toimintakykyä (esim. liikuntakyky) ja sen rajoitteita.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mikä/mitkä ovat lapsenne pääviestintäkeinot kotiympäristössä?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Minkä ikäisenä lapsenne on saanut kommunikointikansion käyttöönsä?

\_\_\_\_\_

Onko lapsenne ainut kotikieli suomi?  kyllä  ei

Kuuleeko lapsenne puhetta lähietäisyydeltä normaalisti?  kyllä  ei

Näkeekö lapsenne mustavalkoisia ja värillisiä kuvia kutakuinkin normaalisti?  kyllä

ei

Kiitos vastauksistanne!

ystävällisesti,

Enni Kattelus, logopedian opiskelija, 4vsk

[enni.kattelus@helsinki.fi](mailto:enni.kattelus@helsinki.fi)

## LIITE 6. Tutkimuslupa-anomus

### Tutkimuslupa-anomus

Ruskis,  
Oppimis- ja ohjauskeskus  
Ruskeasuon koulu  
Rehtori Leena Airaksinen

#### Tutkimuksen nimi

- Monitapaustutkimus kommunikointikansiolla kommunikoivien lasten ja nuorten kerronnan piirteistä

#### Tutkimuksen tekijä

- Enni Kattelus, logopedian opiskelija, 4vsk. Helsingin yliopisto  
[enni.kattelus@helsinki.fi](mailto:enni.kattelus@helsinki.fi)  
050 5350067

#### Tutkimuksen ohjaaja

- Kaisa Launonen, dosentti, yliopistonlehtori, Helsingin yliopisto  
[kaisa.launonen@helsinki.fi](mailto:kaisa.launonen@helsinki.fi)  
050 4154670

#### Tutkimuksen taso

- Pro gradu-tutkielma

#### Tutkimuksen tarkoitus

- Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa kommunikointikansiolla kommunikoivien lasten ja nuorten kerronnan piirteitä erilaisten kerronnan tehtävien avulla.

#### Tutkimusaineisto

- Etsin tutkimukseen Ruskeasuon koulun oppilaista kolmea 7-16-vuotiasta lasta/nuorta, jotka kehityksellisestä syystä käyttävät kommunikoinnissaan puhetta korvaavana keinona kommunikointikansiota.
- Soveltuvien tutkittavien valinnassa toivon yhteistyötä Ruskeasuon koulun puhe-terapeuttien kanssa.
- Aineiston keruuvaiheessa tutkittavat suorittavat yksinkertaisia ja lyhytkestoisia kerronnan tehtäviä. Tehtävätilanteet videoidaan ja videoaineistot litteroidaan.
- Tutkimus vie arvioni mukaan yhteensä maksimissaan 60 min kunkin tutkittavan aikaa (3x15-20min).
- Kaikkia tutkittaviin liittyviä materiaaleja säilytetään lukittavassa laatikossa ja henkilötiedot häivytetään. Tutkittavista käytetään koodinimiä sekä tutkielman tekoon liittyvissä muistiinpanoissa, että lopullisessa tutkielmassa. Tutkielmassa tutkittavia kuvataan sellaisella tarkkuudella, että he eivät ole tunnistettavissa.



- Kaikki tutkittaviin liittyvät materiaalit ja videot hävitetään tutkimuksen päätyttyä.

#### Tutkimuksen kesto

- Tutkittavien osuus: Aineisto pyritään keräämään kokonaisuudessaan toukokuun 2014 aikana.
- Tutkielma valmistuu kevääseen 2015 mennessä.

#### Tutkittavien kontaktointi

- Toivon voivani ottaa yhteyttä sopiviin tutkittaviin ja heidän vanhempiinsa kirjeitse koulun kautta. Kirjettä varten toimitan tiedotteet ja suostumuslomakkeet koululle.

#### Tämän tutkimuslupa-anomuksen liitteenä toimitetaan

- Tutkimussuunnitelma
- Tutkittaville ja heidän vanhemmilleen jaettavien aineistojen mallit:
  - Vanhempien tiedote
  - Suostumusasiakirja
  - Esitietolomake

ystävällisesti,

---

Enni Kattelus

## LIITE 7. Litteraatit tehtävälanteista

### Tutkittava A1, tehtävä 1. Toistokerronta, Kettu ja vuohi.

01 A1: O

02 A1: L

03 A1: I

04 KK: oli

05 A1: P

06 KK: olipa

07 A1: K

08 A1: E

09 A1: R

10 KK: kerran

--

11 A1: /LUONTO/

12 KK: luonto

13 A1: /MAATILAN ELÄIMET/

14 KK: maatalan eläimet (.) menikö oikein

15 A1: (nyökkää)

16 A1: VUOHI

17 KK: vuohi

18 A1: J

19 A1: O

20 A1: K

21 KK: jok joka

22 A1: ei

23 KK: ei (.) otetaako joka pois

24 A1: O

25 KK: olipa kerran vuohi

26 A1: (pyörittää päätään)

27 A1: O

28 A1: L

29 A1: I

30 KK: olipa (.) niinkö

31 A1: (nyökkää)

32 A1: K

33 KK: *kerran*  
34 A1: (nyökkää)  
  
(..)  
35 A1: (selailee luontosivuja) (..)  
36 KK: *mietiksä mistä löytyy*  
37 A1: (nyökkää)  
38 KK: *mmhmm (.) kirjota*  
  
39 A1: *K*  
40 A1: *E*  
41 A1: *T*  
42 A1: *T*  
43 A1: *U*  
44 KK: *olipa kerran kettu*  
  
45 A1: *J*  
46 A1: *O*  
47 A1: *K*  
48 A1: *A*  
49 KK: *joka*  
  
50 A1: *O*  
51 A1: *L*  
52 A1: *I*  
53 KK: *joka oli*  
  
54 A1: *viiuuu* (huitaisee kädellä pöytätäason ohi alaspäin,  
55 toistaa)  
56 KK: (katsoo alas A1:n osoittamaan suuntaan) *en ymmärrä*  
57 (hymyilee)  
  
58 A1: *P*  
59 A1: *U*  
60 A1: *D*  
61 KK: *pudonnut (.) joka oli pudonnut*  
62 A1: (nyökyttää)  
  
63 A1: *KAIVO*  
64 KK: *kaivoon*  
65 A1: (nyökkää)  
  
66 KK: *se oli ensimmäinen lause (.) olipa kerran kettu joka*  
67 *oli pudonnut kaivoon*

-----

68 A1: *H*  
69 A1: *E*  
70 A1: *T*  
71 A1: *K*  
72 A1: *E*  
73 KK: *hetki hetken*  
74 A1: *K*  
75 KK: *het*  
76 A1: *N*  
77 KK: *het (.) nyt ota uudestaan*

78 A1: *H*  
79 KK: *hetken oliko hetken*  
80 A1: *(nyökkää)*  
81 KK: *joo*

82 A1: *K*  
83 A1: *U*  
84 A1: *L*  
85 KK: *kuluttua (.) hetken kuluttua*

86 A1: *KAIVO*  
87 KK: *kaivo*

88 A1: *O*  
89 KK: *kaivoo*  
90 A1: *N*  
91 KK: *kaivoo onks tää samaa sanaa kaivo koko ajan*  
92 A1: *(nyökkää)*  
93 KK: *kaivoon*  
94 A1: *(laittaa käden kasvoille)*  
95 KK: *ei (.) hetken kuluttua kaivo*

96 A1: *O*  
97 A1: *H*  
98 A1: *I*  
99 A1: *(viitto) KÄVELLÄ*  
100KK: *kaivon ohi*  
101A1: *(nyökkää)*

102A1: *K*  
103A1: *U*  
104A1: *L*  
105A1: *K*

106A1: *I*  
107KK: *kulki (...) hetken kuluttua kaivon ohi kulki*

108A1: */LUONTO/*  
109A1: *luontosivuilta*

110A1: */MAATILAN ELÄIN/*  
111KK: *maatilan eläimet (.) ähvästä*

112A1: *VUOHI*  
113KK: *vuohi*

114A1: *ei*  
115KK: *ei*  
116A1: *J*  
117KK: *ei ollu vuohi hetken kuluttua kaivon ohi kulki*

118A1: *J*  
119KK: *otetaanko se vuohi*

120A1: *J*  
121A1: *A*  
122A1: *N*  
123A1: *O*  
124A1: *I*  
125A1: *N*  
126A1: *E*  
127A1: *N*  
128KK: *janoinen*

129A1: *VUOHI*  
130KK: *hetken kuluttua kaivon ohi kulki janoinen vuohi*

131A1: *S*  
132A1: *E*  
133KK: *se*

134A1: *K*  
135A1: *U*  
136A1: *R*  
137A1: *K*  
138KK: *kurkisti (.) se kurkisti*

139A1: */KOTI/*  
140KK: *koti*  
141A1: *(nyökkää)*

142A1: */PIHA/*

143KK: *piha*

144A1: *kaivo*

145KK: *kaivoon*

146A1: *JA*

147KK: *ja*

148A1: *K*

149A1: *Y*

150A1: *S*

151A1: *Y*

152A1: *I*

153KK: *kysyi*

154A1: *K*

155A1: *E*

156A1: *T*

157KK: *ketulta*

158A1: *M*

159A1: *I*

160A1: *T*

161A1: *Ä*

162KK: *mitä*

163A1: *S*

164A1: *I*

165KK: *sinä*

166A1: *S*

167A1: *I*

168A1: *E*

169A1: *L*

170KK: *siellä (.) mitä sinä siellä*

171A1: *(viitto) TEHDÄ*

172KK: *onks toi kaivo*

173A1: *(viitto) TEHDÄ*

174KK: *teet (.) mitä sinä siellä teet*

175A1: *O*

176A1: *K (laittaa käden aakkostaulun päälle)*

177KK: *ei (.) uusiks*

178A1: *K*

179A1: *E*

180A1: *T*

181KK: *kettu*

182A1: *O*

183A1: *L*

184KK: *kettu oli*

185A1: *N*

186A1: *O*

187A1: *K*

188A1: *K*

189A1: *K*

190A1: *E*

191A1: *L*

192KK: *nok ke la (.) menikö oikein nokkela*

193A1: *(nyökkää)*

194KK: *kettu oli nokkela*

195A1: *JA*

196A1: *ja*

197A1: *A*

198A1: *J*

199A1: *A*

200A1: *T*

201A1: *T*

202A1: *E*

203A1: *L*

204A1: *I*

205KK: *ajatteli*

206A1: *E*

207A1: *T*

208A1: *T*

209KK: *että (.) ajatteli ett kettu oli nokkela ja ajatteli*

210 *että*

211A1: */LUONTO/*

212KK: *luonto*

213A1: *(selaa luontosivuja)*

214A1: /MAATILAN ELÄIMET/

215KK: *maatilan eläimet*

216A1: *VUOHI*

217KK: *vuohi*

218A1: *V*

219A1: *O*

220A1: *I*

221A1: *S*

222A1: *I*

223KK: *voisi*

224A1: (viitto)

225KK: *nostaa*

226A1: (pyörittää päätään, viitto)

227KK: *auttaa*

228A1: (nyökkää)

229A1: *S*

230A1: *E*

231A1: *N*

232KK: *sen*

233A1: (viitto) YLÖS

234KK: *ylös*

235A1: *JA*

236KK: *ja*

237A1: *H*

238A1: *U*

239A1: *U*

240A1: *S*

241A1: *I*

242KK: *huusi*

243A1: *T*

244A1: *Ä*

245A1: *L*

246A1: *L*

247KK: *täll*

248A1: (viitto) ALAS

249KK: *alas*



250A1: *T*  
251KK: *t tuleeeko nyt uus sana*  
252A1: *T*  
253KK: *onks tää sama sana se täl*  
254A1: (kääntää päätään)  
255KK: *ei*

256A1: *T*  
257A1: *Ä*  
258A1: *Ä*  
259A1: *L*  
260A1: *L*  
261A1: *Ä*  
262KK: *täällä*

263A1: *O*  
264A1: *N*  
265KK: *täällä on*

266A1: (nostaa peukalon pystyyn)  
267KK: *kaikki ok*  
268A1: (kopauttaa kädellä otsaansa)

269A1: *H*  
270A1: *Y*  
271A1: *V*  
272KK: *hyvä*  
273A1: *Ä*  
274A1: *Ä*  
275KK: *hyvää*

276A1: *V*  
277A1: *E*  
278A1: *T*  
279KK: *vettä*

280A1: *V*  
281A1: *U*  
282A1: *O*  
283A1: *H*  
284KK: *vuohi*

285A1: *H*  
286A1: *Y*

287A1: H  
288KK: *hyh*  
289A1: Y  
290KK: *hyy*  
291A1: H  
292A1: Y  
293A1: P  
294KK: *nyt sä näytät hirveesti kaikkee mä menin ihan sekasin*  
295(.) *alotetaa alusta*

296A1: H  
297A1: Y  
298KK: *hyh y häh ö (nauraa) hy*  
299A1: P  
300KK: *hyp*  
301A1: P  
302A1: Ä  
303KK: *pä:si*

304A1: (viitto) ALAS  
305KK: *alas*

306A1: /KOTI/  
307KK: *k (.) haetko sä sitä kaivoo sieltä*

308A1: KAIVO  
309KK: *hyppäsi alas kaivoon*

310A1: K  
311A1: E  
312A1: T  
313A1: T  
314A1: U  
315KK: *kettu*

316A1: K  
317A1: Ä  
318A1: S  
319A1: K  
320A1: I  
321KK: *käski*

322A1: V  
323A1: U  
324A1: O

325KK: *vuohen*  
326A1: *(pyörittää päätään)*  
327A1: *H*  
328KK: *vuoh*  
329A1: *E*  
330A1: *A*  
331KK: *kettu käsäki vuohea*

332A1: *N*  
333A1: *O*  
334A1: *U*  
335A1: *S*  
336A1: *E*  
337A1: *M*  
338A1: *A*  
339KK: *nousemaan*

340A1: *KAIVO*  
341KK: *kaivosta*  
342A1: *KAIVO*  
343KK: *kaivoon*  
344A1: *(elehtii)*  
345KK: *kaivosta (...) kaivosta*  
346A1: *(pyörittää päätään)*  
347KK: *ei*

348A1: *K*  
349A1: *A*  
350KK: *kai von*  
351A1: *S*  
352KK: *mitäs (.) nyt menepäs siis kettu käsäki vuohea*  
353 *nousemaan kaivo sit jatkas*

354A1: *K*  
355A1: *A*  
356A1: *I*  
357A1: *V*  
358A1: *O*  
359A1: *N*  
360KK: *kaivo:n*

361A1: *S*  
362A1: *E*  
363KK: *se*  
364A1: *I*

365KK: *sei*  
366A1: *N*  
367A1: *Ä*  
368A1: *Ä*  
369KK: *nää*

370A1: *V*  
371A1: *A*  
372A1: *S*  
373A1: *T*  
374A1: *E*  
375A1: *N*  
376KK: *seinää vasten*

377A1: */KOTI/*  
378KK: *(ryhtyy kääntämään kotisivuille)*

379A1: *(estää kädellä kansion sivujen kääntämisen ja osoittaa  
380 kategorioista) /LUONTO/*  
381KK: *(kääntää luontosivuille)*

382A1: */MAATILAN ELÄIMET/*  
383KK: *maatilan eläimet*

384A1: *VUOHI*  
385KK: *vuohi*

386A1: *N*  
387A1: *O*  
388A1: *U*  
389KK: *nousi*

390A1: *JA*  
391KK: *ja*

392A1: *K*  
393A1: *E*  
394A1: *T*  
395A1: *T*  
396A1: *U*  
397KK: *kettu*

398A1: *(viitto) KIIVETÄ*  
399KK: *kiipesi*

400A1: *(jatkaa viittomista)*

401KK: *ylös*

402A1: *JA*

403KK: *ja*

404A1: *H*

405A1: *U*

406A1: *U*

407A1: *S*

408A1: *I*

409KK: *huusi*

410A1: *S*

411A1: *I*

412A1: *N*

413KK: *sinä*

414A1: *U*

415KK: *eiku sinu*

416A1: *N*

417KK: *sinun*

418A1: *O*

419A1: *L*

420A1: *I*

421A1: *S*

422A1: *I*

423KK: *sinun olisi*

424A1: *ei*

425KK: *ei (.) kettu huusi (.) niinkö*

426A1: *S*

427A1: *I*

428A1: *N*

429A1: *U*

430A1: *N*

431KK: *sinun*

432A1: *E*

433A1: *I*

434KK: *ei*

435A1: *O*

436A1: *L*

437A1: *I*

438A1: *S*  
439A1: *I*  
440KK: *olisi (.) sinun ei olisi*

441A1: *P*  
442A1: *Y*  
443KK: *pyy*  
444A1: *(huitaisee kädellä)*

445A1: *P*  
446A1: *I*  
447A1: *T*  
448KK: *pitänyt*

449A1: *H*  
450A1: *Y*  
451A1: *P*  
452A1: *Ä*  
453KK: *hypätä*

454A1: *(selaa vimmatusti kansiota)*  
455KK: *mites ne kategoriat*  
456A1: */KOTI/*  
457KK: *koti (.) sinun ei olisi pitänyt hypätä*

458A1: *KAIVO*  
459A1: *kaivoon*

460A1: *JA*  
461KK: *ja*

462A1: *(osoittaa kirjainta aakkostaulusta epätarkasti)*  
463KK: *öö o*  
464A1: *(pyörittää päätään)*  
465KK: *ei*

466A1: *J*  
467A1: *O*  
468A1: *K*  
469KK: *jok*  
470A1: *S*  
471KK: *joks*  
472A1: *I*  
473KK: *joksi*

474A1: (pyörittää päätään)

475KK: *otetaanko alusta*

476A1: *J*

477A1: *U*

478A1: *O*

479KK: *juoksi*

480A1: (viitto) *POIS*

481KK: *pois*

482A1: (katsoo KK:a silmiin, nyökkää päätään syvään ja  
483äännähtää. jatkaa silmiin katsomista)

484KK: *se oli siinä*

485A1: (nyökkää)

486KK: *sen pituinen se*

487A1: (nyökkää)

488KK: *näinkö tämä tarina loppuu*

489A1: (nyökkää)

## **Tutkittava A2, tehtävä 1. Toistokerronta, Kettu ja vuohi.**

05 A2: */IHMISET/*

06 KK: *ihmiset*

07 A2: *MINÄ*

08 KK: *minä*

09 A2: *OLLA*

10 KK: *olen*

11 A2: */LUONTO/*

12 KK: *luonto*

13 A2: *MINÄ*

14 KK: *minä*

15 A2: *OLLA*

16 KK: *olen (.) sä toistit sen lauseen (.) joo*

17 A2: *KETTU*

18 KK: *kettu minä olen kettu mm-m*

19 A2: */KOTI/*

20 KK: *koti*

21 A2: *MINÄ*

22 KK: *minä*

23 A2: *MENNÄ*

24 KK: *menen*

25 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

26 KK: *käännä sivua*

27 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

28 KK: *käännä sivua*

29 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

30 KK: *käännä sivua*

31 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

32 KK: *käännä sivua*

33 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

34 KK: *käännä sivua*

35 A2: *KAIVO*

36 KK: *kaivoon (.) minä olen kettu minä menen kaivoon*

37 A2: */LUONTO/*

38 KK: *luonto*

39 A2: */KIRJAIMET JA NUMEROT/*

40 KK: *sittenki numerot ja kirjaimet*

41 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

42 KK: *käännä sivua*

43 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

44 KK: *käännä sivua*

45 A2: *V*

46 KK: *v oliko tää vee*

47 A2: *(nyökkää)*



48 A2: *E*

49 KK: *e*

50 A2: *E*

51 KK: *e tuliko kaks eetä*

52 A2: *T*

53 KK: *t*

54 A2: *I*

55 KK: *veeti*

56 A2: */LUONTO/*

57 KK: *ja luonto*

58 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

59 KK: *käännä sivua*

60 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

61 KK: *käännä sivua*

62 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

63 KK: *käännä sivua*

64 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

65 KK: *käännä sivua*

66 A2: *(laittaa sormen sivun alle ja nostaa)*

67 KK: *käännä sivua*

68 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*

69 KK: *käännä sivua*

70 A2: *VUOHI*

71 KK: *vuohi (.) mä en muista näytiksä tähän välii sen olla*

72 *merkin*

73 A2: *(katsoo A2:ta silmiin räpäyttää ja hymyilee)*

74 KK: *mm veeti on vuohi*

75 A2: *(nyökkää)*

76 KK: *mm minä olen kettu(.) veeti on vuohi (.) okei (.) sit-  
te*

77 A2: *(katsoo kuvasarjaa ja tutkijaa)*

*(..)*

78 T:ollaako sitte täällä (osoittaa kuvasarjan kuvaa)

79 A2: (nyökkää)

(..)

80 A2: (huokaa, katsoo kommunikointikumppania)

81 KK: *näytäksä nyt jotain merkkiä* (.)

82 A2: (pyörittää päätään)

83 KK: *et näytä okei* (.) *sä mietit joo*

(..)

84 A2: (katsoo kuvasarjan kuvia)

85 T: *haluatko kertoa jotain vielä tästä kuvasta* (osoittaa

86 kuvasarjan kuvaa)

87 A2: (pyörittää päätään)

88 T: *et halua*

89 T: *no kertoisitko tästä kuvasta jotain* (.) *mitäs tässä*

90 *tapahtuu*

91 A2:(pyörittää päätään)

(..)

92 T: *ei siitäkää mitään* (.) *entäpä täällä kuvassa*

93 A2: [KÄÄNNÄ SIVUA]

94 KK: *käännä sivua*

95 A2: [KÄÄNNÄ SIVUA]

96 KK: *käännä sivua*

97 A2: *KETTU*

98 KK: *kettu*

99 A2: *OLLA*

100KK: *on*

101A2: */IHMISET/*

102KK: *ihmiset*

103A2: *ÄITI*

104KK: *äiti*

105A2: *POIKA*

106KK: *poika äidin poika mm-m* (.)

107KK: *kettu on äidin poika oli se sun lause* (.)

108A2: (hymyilee, nyökkää)

109KK: *joo o*

110A2: *MINÄ*

111KK: *minä*

112A2: *OLLA*

113KK: *olla (.) minä olen*

114A2: *ÄITI POIKA*

115KK: *äidin poika*

## **Tutkittava A1, tehtävä 2. Tarinan luominen, Sammakkotarina**

01 A1: *O*

02 A1: *L*

03 A1: *I*

04 KK: *olipa*

05 A1: *K*

06 KK: *kerran*

07 A1: */KOULU/*

08 KK: *koulu*

09 A1: */PAIKAT/*

10 KK: *paikka*

11 A1: *MAASEUTU*

12 KK: *maaseudulla*

13 A1: *MÖKKI*

14 KK: *mökki*

15 A1: *J*

16 A1: *O*

17 A1: *S*

18 KK: *jossa*

19 A1: *A*

20 A1: *S*

21 KK: *asui*

22 A1: (viitto) *KOLME*

23 KK: *kolme*

24 A1: (*ääntele*) *ii ii ö*  
25 KK: *ihmistä*  
26 A1: (*nyökkää*)

27 A1: *I*  
28 A1: *S*  
29 A1: *Ä*  
30 KK: *isä*

31 A1: *Ä*  
32 A1: *I*  
33 KK: *äiti*

34 A1: (*viitto*)  
35 KK: *ja*

36 A1: *POIKA*  
37 KK: *poika*

38 A1: *E*  
39 A1: *R*  
40 A1: *Ä*  
41 A1: *Ä*  
42 KK: *eräänä*

43 A1: */AIKA/*  
44 KK: (*kääntää aikasivuille*)

45 A1: *LAUANTAI*  
46 KK: *lauantaina (.) eräänä lauataina*  
47 A1: (*nyökkää*)

48 A1: *K*  
49 A1: *U*  
50 A1: *N*  
51 KK: *kun*

52 A1: *Ä*  
53 A1: *I*  
54 KK: *äiti*

55 A1: *O*  
56 A1: *L*

57 A1: *I*  
58 KK: *oli*

59 A1: */PAIKAT/*  
60 KK: *paikka*  
61  
62 A1: *RUOKAKAUPPA*  
63 KK: *ruokakaupassa*

64 A1: *J*  
65 A1: *A*  
66 KK: *ja*

67 A1: *I*  
68 A1: *S*  
69 KK: *isä*

70 A1: *J*  
71 A1: *Y*  
72 A1: *V*  
73 A1: *Ä*  
74 A1: *S*  
75 A1: *K*  
76 KK: *jyväskylässä*

77 A1: (nauraa ääneti katsoo KK:a silmiin) *SAIRAALA*  
78 KK: *sairaalassa (nauraa)*

79 KK: *mua vähän huvittaa että kuinka tarkasti sä oot voinu  
tän tuolta*  
80 *kuvista keksii*  
81 A1: (nauraa ääneti, ojentaa kätensä vaakatasossa ja kei-  
kuttaa  
82 *kämmentään oikealle ja vasemmalle alas)*  
83 KK: *joo o joo o (keikuttaa omaa kämmentään samassa tahdis-  
sa A1:n*  
84 *kanssa) äiti oli ruokakaupassa ja isä jyväskylässä sairaalassa okei*

85 A1: (hymyilee) *P*  
86 A1: *O*  
87 A1: *I*  
88 KK: *poika*

89 A1: *L*

90 KK: 1  
91 A1: (viitto)  
92 KK: *pojalla*  
93 A1: (nyökkää)  
  
94 A1: *O*  
95 A1: *L*  
96 KK: *oli*  
  
97 A1: (osoittaa kategorioita epätarkasti)  
98 KK: *koti*  
  
99 A1: *ei*  
100A1: */KOULU/*  
101KK: *koulu (.) tarkotiksä koulua*  
102A1: (nyökkää, ryhtyy katsomaan koulusivuja)  
103A1: *pojalla oli (.) ei*  
  
104A1: */KUVAILEVAT/*  
105KK: *kuvailevat*  
  
106A1: *TYLSÄ*  
107KK: *tylsää*  
  
108A1: *JA*  
109KK: *ja*  
  
110A1: *HÄN*  
111KK: *hän*  
  
112A1: *L*  
113KK: 1  
114A1: (osoittaa aakkostaulua, ei näy kameralle)  
115KK: *mikäh*  
  
116A1: *L*  
117A1: *Ä*  
118A1: *H*  
119A1: *T*  
120KK: *lähti (.) oli tylsää ja lähti*  
  
121A1: *U*  
122A1: *L*  
123KK: *ulos*  
124A1: *K*

125KK: *ulk*  
126A1: *U*  
127A1: *L*  
128KK: *ul*  
129A1: *U*  
130KK: *ulu*  
131A1: *U*  
132A1: *L*  
133KK: *ul*  
134A1: *K*  
135KK: *k*  
136A1: *O*  
137KK: *o*  
138A1: *U*  
139A1: *L*  
140KK: *ul*  
141A1: *O*  
142KK: *ulo*  
143A1: *S*  
144KK: *ulos*  
145A1: (nyökkää)  
  
146A1: *E*  
147KK: *e*  
148A1: (pyörittää päätään) *A*  
149KK: *a*  
150A1: *N*  
151KK: *an*  
152A1: *K*  
153KK: *ank*  
154A1: (pyörittää päätään, hymyilee) (..) (miettii)  
  
155KK: *pojalla oli tylsää ja hän lähti ulos*  
156A1: (nyökkää)  
  
157A1: *A*  
158A1: *I*  
159A1: *K*  
160A1: *A*  
161A1: *N*  
162A1: *S*  
163A1: *A*  
164KK: *aikansa*  
  
165A1: (viitto sormillaan vasten pöytälevyä)

166KK: *ulkoiltuaan*  
167A1: (nyökkää)  
168KK: *käveltyään kumpi (.) ulkoiltuaan*

169A1: *H*  
170A1: *Ä*  
171A1: *N*  
172KK: *hän*

173A1: *L*  
174A1: *Ö*  
175A1: *Y*  
176KK: *löysi*

177A1: (näyttää tutkijalle merkin kääntää sivuja)

178A1: (viitto) KAKSI  
179KK: *kaksi*

180A1: *S*  
181A1: *A*  
182A1: *M*  
183A1: *M*  
184A1: *A*  
185A1: *K*  
186KK: *sammakkoa*

187A1: (katsoo KK:a silmiin ja nyökyttää. laittaa ilmassa  
188kämmenet yhteen)  
189KK: *sen pituinen se*  
190A1: (nyökkää)

## **Tutkittava A2, tehtävä 2. Tarinan luominen, Sammakkotarina**

01 KK: *lähetkö kannesta*  
02 A2: (pyörittää päätään)  
(..)  
03 A2: (nauraa)  
04 KK: *nyt sua rupes naurattaa (.) lähe kerton*  
(..)  
05 T: *sä voit katsoo täältä mitä tässä ekassa kuvassa*  
06 *tapahtuu ja alottaa vaikka siitä*



07 A2: (katsoo KK:a)

(..)

08 A2:(katsoo KK:a)

09 T: (osoittaa tehtävän kuvaa) *mitäs tossa on*

10 A2: (hymyilee ja katsoo KK:a)

(..)

11 KK: *noh* (..) (kuiskaa) *alota ni mäki pääsen kuuleen*

12 A2: (nauraa ja katsoo KK:a)

(..)

13 T: *mites kalle kertoisiksä mitä tos on* (osoittaa tehtävän

14 kuvaa)

15 A2 (katsoo KK:a ja nauraa)

(..)

16 T: *eksä halua kattoo*

17 A2: (pyörittää päätään)

(..)

18 T: *haluisiksä kertoo jos mä käännän sivua*

19 A2: (nyökyttää ja alkaa kääntää katsetta kohti tutkijaa ja

20 tehtäväkuvaa)

21 KK: *haluat*

22 T: (kääntää sivua) *no mitäs tässä kuvassa tapahtuu*

23 A2: (katsoo KK:a)

(..)

24 KK: *mihis kategoriaa me lähetää*

(..)

25 T: *kertoisiksä mirjalle ketä tässä kuvassa on*

(..)

--

26 KK: *mä teen sulle alun täältä alun* (osoittaa kansion

27 pragmatiikkasivua)*täääl on tällanen kuva ku tarina*

28 (.)*{tarinassa TARINA} {on OLLA}*(.) *käyppä siitä jatkaa ku*

29 *mä en tiedä*

(..)

--

30 T: *onko niin et sä et halua kertoo tästä mitään*

31 A2: (pyörittää päätään)

32 KK: *et halua kertoa*

33 T: *selvä* (.) *haluaksä lopettaa tän tehtävän*

34 A2: (nyökyttää päätään)

35 T: *selvä* (.) *no se on ihan ok* (.) *sul on siihen lupa*

--

36 KK: *saanks mä kysyy sulta kalle mikset sä lähteny*  
37 *kertomaan (.) laiskottiko (.) oliko vaikee (.) vai joku*  
38 *muu syy (.) laiskotti*  
39 A2: *(pyörittää päätään)*

40 KK: *ei laiskottanu (.) oli vaikee*  
41 A2: *(nyökyttää)*  
42 KK: *oli (.) okei*

### **Tutkittava A1, tehtävä 3. Henkilökohtainen kertomus**

01 A1: *E*  
02 A1: *L*  
03 A1: *E*  
04 A1: *T*  
05 A1: *I*  
06 A1: *I*  
07 A1: *N*  
08 KK: *mm alotas alusta*

09 A1: *E*  
10 A1: *L*  
11 A1: *Ä*  
12 KK: *elää*  
13 A1: *(pyörittää päätään)*  
14 KK: *ei*

15 A1: *E*  
16 A1: *L*  
17 A1: *E*  
18 A1: *T*  
19 A1: *T*  
20 A1: *I*  
21 A1: *I*  
22 A1: *N*  
23 KK: *elettiin*

24 A1: *K*  
25 A1: *Ä*  
26 KK: *kä*  
27 A1: *(pyörittää päätään)*

28 A1: *K*

29 A1: *E*  
30 A1: *S*  
31 A1: *Ä*  
32 A1: *Ä*  
33 KK: *kesää*

34 A1: *1*  
35 A1: *2*  
36 KK: *ykskaks (.) kakstoista*  
37 A1: *(nyökkää)*

38 A1: *ME*  
39 KK: *me*

40 A1: *OLLA*  
41 A1: *MENNYT AIKAMUOTO*  
42 KK: *oltiin*

43 A1: */VERBIT/*  
44 KK: *verbit*

45 A1: */LIKKUMINEN/*  
46 KK: *liikkuminen*

47 A1: *(katsoo sivua, ei löydä merkkiä viittoon) TULLA*  
48 KK: *tultiin*  
49 A1: *MENNYT AIKAMUOTO*  
50 KK: *oltiin*  
51 A1: *(pyörittää päätään)*

52 A1: *T*  
53 A1: *U*  
54 A1: *L*  
55 A1: *O*  
56 A1: *S*  
57 A1: *S*  
58 A1: *A*  
59 KK: *tulossa (.) me oltiin tulossa*

60 A1: *U*  
61 A1: *K*  
62 A1: *I*  
63 A1: *N*  
64 KK: *ukin*

65 A1: (viitto) MÖKKI  
66 KK: *mökiltä (.) ukin mökiltä*  
67 A1: (nyökyttää)

68 A1: *K*  
69 A1: *U*  
70 A1: *N*  
71 KK: *kun*

72 A1: *V*  
73 A1: *A*  
74 A1: *S*  
75 A1: *E*  
76 A1: *M*  
77 A1: *A*  
78 A1: *L*  
79 A1: *T*  
80 A1: *A*  
81 KK: *vasemmalta*

82 A1: *T*  
83 A1: *U*  
84 A1: *L*  
85 A1: *I*  
86 KK: *vasemmalta tuli*

87 A1: *P*  
88 A1: *E*  
89 A1: *U*  
90 A1: *R*  
91 A1: *A*

92 A1: (osoittaa etusormella vasemmalle eteen ja sitten vie  
93 sormea nopeasti oikealle)  
94 A1: (sormet nyrkissä liikuttaa käsiään vuorotellen ylös ja  
95 alas)  
96 KK: *auton*  
97 A1: (osoittaa etusormella vasemmalle eteen ja sitten vie  
98 sormea nopeasti oikealle, toistaa vielä liikkeen)  
99 KK: *törmäskö(.) vasemmalta puolelta*  
100A1: (nyökkää)  
101KK: *auton vasemmalta puolelta*  
102A1: (nyökkää)  
103KK: *okei*

104A1: *S*  
105A1: *E*  
106KK: *se*

107A1: *O*  
108A1: *S*  
109A1: *U*  
110A1: *I*  
111KK: *se osui*

112A1: *V*  
113A1: *A*  
114A1: *A*  
115A1: *N*  
116KK: *vaan (.) se osu vaan*

117A1: *R*  
118A1: *E*  
119A1: *S*  
120KK: *res*  
*(.)*

121A1: *K*  
122A1: *O*  
123KK: *ko*  
124A1: *E*  
125KK: *e*  
126A1: *K*  
127A1: *I*  
128A1: *L*

129KK: *kil*  
130A1: *P*  
131A1: *E*  
132A1: *E*  
133A1: *N*

134KK: *rekisterikilpeen*  
135A1: *(nyökkää)*  
136KK: *okei no aika pienelle pläntille osu*

137A1: *L*  
138A1: *O*  
139A1: *U*  
140A1: *K*  
141A1: *A*  
142A1: *S*  
143A1: *I*

144KK: *loukkasi*

145A1: *I*  
146A1: *S*  
147KK: *is*  
148A1: (pyörittää päätään)  
149KK: *ei*

150A1: *I*  
151A1: *T*  
152A1: *S*  
153A1: *E*  
154A1: *S*  
155KK: *itses itsensä*  
156A1: (nyökkää)

157A1: *J*  
158A1: *A*  
159KK: *ja*

160A1: *J*  
161A1: *O*  
162A1: *K*  
163A1: (huitaisee kädellään)  
164A1: *S*  
165KK: *jos*  
166A1: (pyörittää päätään)

167A1: *J*  
168A1: *O*  
169A1: *K*  
170A1: (pyörittää päätään)

171A1: *J*  
172A1: *O*  
173A1: *U*  
174KK: *jou*  
175A1: *J*  
176A1: *O*  
177KK: *jo:ku*  
178A1: *J*  
179A1: *U*  
180KK: *ju*  
181A1: (laittaa käden kasvoilleen)

182A1: (vie käsiään vuorotellen rytmissä kohti olkapäätä ja  
183 alas kohti vyötäröä)

184KK: *juoksi*

185A1: (nyökkää, hymyilee)

186A1: (viitto) POIS

187KK: *mm juoksi*

188A1: (viitto) POIS

189KK: *pois*

190A1: (nyökkää)

191A1: *Ä*

192A1: *I*

193A1: *T*

194A1: *I*

195KK: *äiti*

196A1: (viitto) SOITTAA

197KK: *soitti*

198A1: *1*

199A1: *1*

200A1: *2*

201KK: *yks yks kaks*

202A1: (nostaa käden vaakatasoon ja keikuttaa kämmentä

203 vasemmalle ja oikealle alas)

204KK: *ehkä noin*

205A1: *1*

206KK: *yks*

207A1: *5*

208KK: *viistoista*

209A1: *M*

210A1: *I*

211A1: *N*

212KK: *minuuttia*

213A1: *P*

214A1: *O*

215A1: *L*

216A1: *I*

217A1: *I*

218A1: *S*

219A1: *I*  
220KK: *poliisi*

221A1: (viitto) SOITTAA  
222KK: *soitti*

223A1: *K*  
224A1: *Ä*  
225A1: *S*  
226A1: *K*  
227A1: *I*  
228KK: *käski*

229A1: (viitto) POIS  
230KK: *mennä*

231A1: *A*  
232KK: *p*  
233A1: (pyörittää päätään)  
234A1: *A*  
235KK: *a sori*  
236A1: *S*  
237A1: *E*  
238KK: *ase*  
239A1: *M*  
240A1: *A*  
241A1: *L*  
242A1: *L*  
243KK: *aseo a*  
244A1: (naurahtaa) *A*  
245A1: *S*  
246A1: *E*  
247A1: *M*  
248A1: *A*  
249KK: *asemiin*  
250A1: (pyörittää päätään)  
251KK: *asema*  
252A1: *L*  
253A1: *L*  
254A1: *E*

255A1: (viitto) HUOMENNA  
256KK: *huomenna*

257A1: (nyökkää)



258A1: *H*  
259A1: *I*  
260A1: *R*  
261A1: *V*  
262A1: *I*  
263A1: *M*  
264A1: *I*  
265A1: *E*  
266A1: *H*  
267A1: *E*  
268A1: *T*  
269A1: (vetää kätensä kaulansa ohi vaakatasossa) (viitto)  
270KK: *lopetti sen (.) peuran*  
271A1: (nyökyttää)  
  
272KK: *eli se selvis niinku ikäänku onnettomuudesta ehjin*  
273naho: *mutta ei enää hirvimiehistä*  
  
274A1: *L*  
275A1: *O*  
276A1: *U*  
277A1: *K*  
278A1: *K*  
279A1: *A*  
280A1: *S*  
281A1: *I*  
  
282A1: (viitto) *VÄHÄN*  
283KK: *vähän*  
284A1: (nyökyttää)  
  
285KK: *joo (.) mutta tota ilmoitettiin siis teille et se on*  
286A1: (pyörittää päätään)  
287KK: *ei (.) no mut mist sä tiedät et krst (vetää kätensä*  
288 kaulansa ohi vaakatasossa)  
  
289A1: (heilauttaa kättään)  
290KK: *ehkä*  
291A1: (nyökyttää)  
  
292KK: *niin ne suunnitteli*  
293A1: (nyökyttää)

## **Tutkittava A2, tehtävä 2. Henkilökohtainen kertomus**

08 A2: *TARINA*  
09 KK: *tarina*

10 A2: *OLLA*  
11 KK: *tarina on*

12 A2:(katsoo KK:ta silmiin)  
13 KK: *tarinassa on*  
14 A2:(nyökyttää)

15 A2: */PAIKAT/*  
16 KK: *paikka*

17 A2: *MÖKKI*  
18 KK: *mökki (.) mm tarinassa on mökki*

19 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*  
20 KK: *käännä sivua*

21 A2: *[KÄÄNNÄ SIVUA]*  
22 KK: *käännä sivua*

--

23 A2: *HELSINKI*  
24 KK: *Helsingissä*

--

25 A2: */IHMISET/*  
26 KK: *ihmiset*

27 A2: *MINÄ*  
28 KK: *minä*

29 A2: *HALUTA*  
30 KK: *haluan*

31 A2: *TAVATA/NÄHDÄ*  
32 KK: *tavata (.) tavata vai nähdä (.) tavata*  
33 A2: *(nyökkää)*  
34 KK: *minä haluan tavata*

35 A2: *MITÄ/ MIKÄ*  
36 KK: *mitä mikä (.) niinkö*  
37 A2: *(pyörittää päätään)*

38 A2: /LUONTO/

39 A2: (nostaa sormella kansion sivua)

(KK ryhtyy kääntämään kansion sivuja ja odottaa tutkittavan  
kuittausta, kunnes päätyvät maatala-aukeamalle, jonka tutkit-  
tava kuittaa oikeaksi sivuksi.)

40 A2: KANA

41 KK: kana

42 A2: SONNI

43 KK: sonni (.) sä haluaisit tavata sonnin (.) tarkotatko

44 nähdä sonnin niinkö

45 A2: (nyökkää)

46 KK: okei

47 A2: KANA

48 KK: ja kanan (.) onks teillä siellä Helsingin mökillä

49 eläimiä

50 A2: (pyörittää päätään)

51 KK: onks siellä naapurissa

52 A2: (pyörittää päätään)

53 KK: ei

54 A2: [KÄÄNNÄ SIVUA]

55 KK: käännä sivua

56 A2: KAUNIS

57 KK: kaunis

58 A2: JOUTSEN

59 KK: joutsen (.) sä haluaisit nähdä myös kauniin joutsenen

60 niinkö

61 A2: (nyökyttää)

62 KK: puhutko sä vähän vertauskuvallisesti nyt

63 A2: (nyökyttää)

64 KK: puhutko sä ihmisistä oikeestaan

65 A2: (nyökyttää)

66 KK: nää on vähä tämmösiä tyttöystävä poikaystävä juttuja

67 onko

68 A2: (pyörittää päätään)

69 KK: *ei oo (.) oikei (.) puhuks sä nyt niinku miehistä ja*  
70 *naisista*

71 A2: *(nyökkää)*

72 KK: *niin mä vähän aattelin et sä rupesit nyt käyttään*  
73 *tämmöstä vertauskuvallista kieltä*

74 A2: */IHMISET/*

75 KK: *ihmiset*

76 A2: *ÄITI*

77 KK: *äiti*

78 A2: *OLLA*

79 KK: *on*

80 A2: */LUONTO/*

81 KK: *luonto*

82 A2: */VESIELÄIMET/*

83 KK: *vesieläimet*

84 A2: *KAUNIS*

85 KK: *kaunis*

86 A2: *PERHONEN*

87 KK: *perhonen*

--

88 A2: */IHMISET/*

89 KK: *ja ihmiset*

90 A2: *SUKULAINEN*

91 KK: *sukulainen*

92 A2: *NAINEN*

93 KK: *nainen (.) joku sukulaisnainen*

94 A2: *(nyökyttää)*

95 KK: *joo joku täti*

96 A2: *(nyökyttää)*

97 KK: *joo (.) tarkotatko tädillä äidin tai isän siskoo (.)*

98 *tarkotatko*

99 A2: *(nyökyttää)*

100KK: äidin sisko

101A2: (nyökyttää)

102KK: joo (.) mut eiks sul oo täällä perhe ja ystävät

103kohassa (.) onks se täällä se äitin sisko

104A2: SENNI

105KK: senni (.) niinkö

106A2: (nyökkää)

107A2: /LUONTO/

108KK: ja taas mennää tänne luontosivuille mennääkö edelleen

109 tänne vesieläimiin

110A2: (pyörittää päätään)

111KK: ei (.) eli senni

112A2: /LINNUT/

113KK: mennää lintuihin (..) senni

114A2: OLLA

115KK: on

116A2: KAUNIS

117KK: kaunis

118A2: JOUTSEN

119KK: joutsen (.) okei

--

120A2: MINÄ

121KK: ja sinä eli minä

122A2: OLLA

123KK: olen

124A2: KAUNIS

125A2: kaunis (..) tarkotatko komea

126A2: (nyökkää)

127A2: KOTKA

128KK: kotka

129A2: (ryhdistää asennon)

130KK: sä otat tollasen komean kotkan asennon (.) joo (.)

131 ylväs asento

--

132A2: /LUONTO/

133KK: *luonto*

134A2: /LINNUT/

135KK: *linnuista*

136A2: *KOTKA*

137KK: *kotka*

138A2: *-LLA*

139KK: *kotkalla*

140A2: *OLLA*

141KK: *on*

142A2: *KAUNIS*

143KK: *kaunis*

144A2: /TERVEYS/

145KK: *terveys*

146A2: /KEHONOSAT/

147KK: *kehonosat*

148A2: *KEHO/VARTALO*

149KK: *kaunis keho (.) vartalo (.) niinkö*

150A2: *(nyökkää)*

151KK: *okei*

152A2: *(ryhdistää asennon)*

153KK: *niin niin (.) just tollee ku sä oot ylväänä (.) kyllä*

--

154A2: /LUONTO/

155KK: *ja vielä luonto (.) kerroksä kotkasta*

156A2: *(pyörittää päätään)*

157A2: /LINNUT/

158KK: *lintu*

159A2: *JOUTSEN*

160KK: *joutsen*

161A2: *-LLA*

162KK: *nella*

163A2: *OLLA*

164KK: *on*

165A2: *SORSA*

166KK: *sorsa*

167A2: */IHMISET/*

168KK: *ihmiset*

--

169A2: *TYTTÖ*

170KK: *tyttö (.) joutsenella on sorsa-tyttö (.) niinkö*

171A2: *(nyökkää)*

172KK: *okei (.) kukas se tyttö on*

173A2: *MINÄ*

174KK: *minä (.) sinä*

175A2: */KIRJAIMET JA NUMEROT/*

176KK: *kirjaimet ja numerot (.) tarkoittiko minun*

177A2: *(nyökkää)*

--

178KK: *(kääntää kirjaimet ja numerot pääaukeamalle) numerot*

179 *(.) (katsoo tutkittavaa)(..) (kääntää sivua) kirjaimet*

180KK: *minun*

181A2: *S*

182KK: *s*

183A2: *E*

184KK: *e (.) se*

185A2: *R*

186KK: *sep eiku ser haetko sanaa serkku*

187A2: *(nyökyttää)*

188KK: *okei (.) joutsenella on sorsa-tyttö (.) niin totta se*

189 *joutsen oli se sun tätis (.) äitis oli perhonen joo kato*

190 *mulla meni sekasin joo niin oliki*

191A2: */IHMISET/*

192KK: *ja ihmiset*

193A2: *ISÄ*

194KK: *isä*

195A2: *OLLA*

196KK: *on*

197A2: */LUONTO/*

198KK: *luonto*

199A2: */LINNUT/*

200KK: *linnut*

201A2: (naurahtaa) *HARAKKA*

202KK: *harakka* (.) (nauraa) *okei*

--

203A2: *SINÄ*

204KK: *sinä*

205A2: *OLLA*

206KK: *olet*

207A2: *KAUNIS*

208KK: *kaunis*

209A2: *JOUTSEN*

210KK: *joutsen* (.) *myös minä* (.) *voi kiitos mä pääsin samaan*

211 *kastiin ku sun rakas senni-täti*

212A2: *SE/HÄN*

213KK: *se* (.) *tai hän* (.) *viittaatko nyt siihen senni-tätiin*

214A2: (pyörittää päätään)

215KK: *et*

216A2: */IHMISET/*

217KK: *ihmiset*

218A2: *ISOÄITI*

219KK: *isoäiti* (.) *mummo* (.) *haluuskä kertoo että mummo on*

220A2: */LUONTO/*

221KK: *luontosivuilta mennäänkö lintuihin*

222A2: (nyökkää)

223KK: *mul on täällä sormi valmiiks siks mä kysyin*



224A2: KAUNIS

225KK: *kaunis*

226A2: FLAMINGO

227KK: *flamingo (.) vau*

--

228A2: HARAUKKA

229KK: *ja isä oli harakka*

230A2: KOTKA

231KK: *ja sinä kotka ja äiti oli perhonen*

232A2: JOUTSEN

233KK: *täti oli joutsen ja mutkin laitettiin joutseneks*

234A2: (nyökkää)

235KK: *kuulostaapa hienolta*

236A2: PÖLLÖ

237KK: *no pöllö*

238A2: OLLA

239KK: *pöllö on*

240A2: /IHMISET/

241A2: /KOULUN IHMISET/

242KK: *koulun ihmisistä (.) okei (..) oisko se sitte ope ku*

243 *eiks pöllöt oo viisaita (.) opettajien täytyy vähän olla*

244 *viisaita*

245A2: JANI

246KK: *jani*

247A2: JUSSI

248KK: *jussi (.) jani ja jussi on pöllöjä*

249A2: LAURA

250KK: *ja laura on pöllö kans (.) joo*

--

251KK: *rupeeppas omassa mielessäs kuvittelemaan että jos sä*

252 *kerran elät tollasessa lintuperheessä niin tota rupeet*

253 *vähän kuvittelemaan et mitä siel lintuperheessä oikeen*

254 *tapahtuu (.) mitä ne tekee ne lintuperheen ihmiset (.)*

255 *viet vähä pidemmälle sen*

--

256A2: /LUONTO/

257KK: *luonto*

258A2: /LINNUT/

259KK: *lintu*

260A2: *JOUTSEN*

261KK: *joutsen*

262A2: *JA*

263KK: *ja*

264A2: *HARAKKA*

265KK: *harakka*

266A2: (*nyökkää*)

(*..*)

267A2: (*pyörittää päätään*) *HARAKKA*

268KK: *harakka*

(*..*)

269KK: *öö unohdettiiks me se joutsen ja harakka*

270A2: (*nyökkää*)

271KK: *se pyyhittiin pois (.) eli harakka*

272A2: (*pyörittää päätään*)

273KK: *ei*

274A2: *KOTKA*

275KK: *kotka (.) eli siis juttus jatkuu että kotka (.) okei*

276A2: *-LLA*

277KK: *kotkalla*

278A2 (*katsoo tutkijaa*)

279KK: *nyt sä katsot tonne hennaan (.) mitä kotkalla nyt ei*

280 *selvii*

281A2: *OLLA*

282KK: *kotkalla on*

283A2: *ISO*

284KK: *iso*

285A2: (*tavoittelee kansion sivua*)

286KK: *käännetäänkö sivuu*

(selailevat kansiosivuja eteenpäin)

287A2: MUNA

288KK: (...) noniin muna (.) no mites sitte tarina jatkuu (...)

289 sä voisit pitää tän sellasena säädyllisenä eiks nii

--

290A2: /LUONTO/

291KK: luonto

292A2: MINÄ

293KK: minä

294 A2: NÄHDÄ/KATSOA

295 KK: nähdä tai katsoa näen

296A2: (nyökkää)

297KK: näen (.) näen (.) vai katsoa (.)

298 KK: näen

299 A2: (nyökkää)

300 KK: minä näen

301 A2: /LINNUT/

302 KK: ja lintu (.) viittaaksä sillä minällä nyt et onkse ihan

303 minä vai onkse se kotka (.) minä näen

304 A2: KAUNIS

305 KK: kauniin

306 A2: JOUTSENIEN

307 KK: joutsenen

308 A2: KETTU

309 KK: kettu

310 A2: OLLA

311 KK: on

312A2: /IHMISET/

313KK: ihmiset

314A2: /PERHE JA YSTÄVÄT/

315KK: perheystävät

316A2: SAMI

317KK: *sami mmm (..) noniin nyt sä oot kertonu aika paljon*  
318 *lintuja (.) sun perheessä on monenlaisia lintuja ja sä*  
319 *oot kuvaillu et sä oot kotka ja sä oot vähä kuvaillut et*  
320 *minkälainen se kotka on (.) ja nyt sä kerrot sitte että*  
321 *tarinaan tuli mukaan kettu joka onki oikeesti sami niin*  
322 *mitäs siinä sitte tapahtuu*

(..)

323A2: *MINNA-SERKKU*

324KK: *minna-serkku*

325A2: *OLLA*

326KK: *on*

327A2: */LUONTO/*

328KK: *luonto*

329A2: */VILLIELÄIMET/*

330KK: *villieläin*

331KK: *minna-serkku on*

332A2: *JÄNIS*

333KK: *jänis (.) joo o mä äsken jo sanoin et sä voisit vähä*

334 *kertoo kun tarinoissahan aina tapahtuu jotain että siellä*

335 *(.) mitä joku tekee ja mitä tapahtuu*

336A2: *MINÄ*

337KK: *minä*

338A2: *KUULLA*

339KK: *kuulen (.) se kotka kuulee jotakin niinkö (.)*

340A2: *(nyökkää)*

341KK: *joo (.) no mitäs se kuulee*

342A2: */IHMISET/*

343KK: *ihmiset*

344A2: *SUKULAINEN*

345KK: *sukulainen vai sukulais*

346A2: *NAINEN*

347KK: *sukulaisnaisen (.) eli sen tädin niinkö*

348A2: *(pyörittää päätään)*

349KK: *ei ku joku muu sukulaisnainen*

350A2: *ÄITI*

351KK: *äiti (.) onks täs viestissä sitä sukulaisnaista*

352 *ollenkaan*

353A2: *(nyökyttää)*

354KK: *no onks sukulaisnainen sama ku äiti*

355A2: *(nyökyttää)*

--

356KK: *okei eli minä kuulen äidin*

357A2: */PAIKAT/*

358KK: *paikka*

359A2: *MENNÄ*

360KK: *äidin menevän*

(kääntävät sivuja eteenpäin)

361A2: *MARIA*

362KK: *mariaan*

363A2: *NEUVOLA*

364KK: *neuvolaan*

365A2: */IHMISET/*

366KK: *ihmiset*

367A2: *(nostaa sivua taaksepäin)*

368KK: *käännä*

369A2: *(osoittaa listasivulla olevaa valmista viestiä)*

370KK: *(lukee) olin pienenä marian sairaalassa koska minulla*

371 *oli jokin tulehdus (.) jouduin olemaan siellä monta yötä*

372 *(.) minulle annettiin lääkettä suoraan suoneen (..) okei*

373 *lähtiks se äiti sinne mariaan sen takia*

374A2: *(nyökkää)*

375KK: *joo*

376A2: */KIRJAIMET JA NUMEROT/*

377KK: *kirjaimet ja numerot (kääntää oikealle sivulle)*

378 *numerot*

379A2: *9*

380KK: *yhdeksän*  
381A2: 7  
382KK: *vuonna tuhatyheksänsataayheksänkytseitsemän*  
383A2: (nyökkää)

384KK: *tapahtui tämä*  
385A2: (pyörittää päätään)  
386KK: *ei (...) mitä tapahtui vuonna yhdeksänkytseitsemän*

387A2: /LUONTO/  
388KK: *luonto*

389A2: [KÄÄNNÄ SIVUA]  
390KK: *käännä sivua*

(kääntelevät sivuja eteenpäin, kunnes tutkittava löytää oikean sivun)

391A2: *MINÄ*  
392KK: *minä*

393A2: *MENNYT AIKAMUOTO*  
394KK: *mennyt aika*

395A2: *OLLA*  
396KK: *olin*

397A2: *MUNA*  
398KK: *munassa (.) tarkotatsä et sä olit sun äidin mahassa*  
399A2: (nyökyttää)

400KK: *synnyiksä vuonna yhekskytseittemän*  
401A2: (nyökyttää)  
402KK: *kotkanpoika synty silloin*

--

403A2: /IHMISET/  
404KK: *ihmiset*

--

405A2: (kääntää sivua)  
406A2: *SENNI*  
407KK: *senni (.) eli se sun tätis*

408A2: /KUVAILEVAT/  
409KK: *ja kuvailevat*

410A2: *MENNYT AIKAMUOTO*

411KK: *mennyt aika*

412A2: */VAPAA-AIKA/*

413KK:  *vapaa-aika*

--

414A2: *NÄHDÄ / KATSOA*

415KK: *elikkä senni (.) näki vai katsoi (.) näki*

416A2: *(pyörittää päätään)*

417KK: *katsoi*

418A2: *(nyökkää)*

419KK: *mmhm senni katsoi*

420A2: */IHMISET/*

421KK: *ihmiset*

422A2: *ÄITI*

423KK: *äiti*

424A2: */TERVEYS/*

425KK: *(kääntää terveyst sivuille)*

426A2: */KEHONOSAT/*

427KK: *kehonosat*

428A2: *VATSA*

429KK: *äidin vatsaa*

--

430KK: *mitä sitte tuumasko se siitä jotakin vai*

431A2: *(nyökkää) VATSA*

432KK: *mmhm vatsa*

433A2: *MENNYT AIKAMUOTO*

434KK: *mennyt aikamuoto*

435A2: *OLLA*

436KK: *oli*

437A2: *RINNAT*

438KK: *rinnat*

439A2: *MENNYT AIKAMUOTO*

440KK: *mennyt aika*

441A2: *OLLA*

442KK: *oli*

443A2: */RUOKA/*

444KK: *ruoka*

445A2: *HYVÄ*

446KK: *oli hyvä*

447A2: *ryhtyy kääntämään sivua*

(kääntävät kansiosivuja eteenpäin)

448A2: *MAITO*

449KK: *oli hyvä maito (.) vatsa näytti hyvältä ja maitoakin  
450 tuli hyvin niinkö*

451A2: *(nyökkää)*

452KK: *sun äidiltäs*

453A2: *(nyökkää)*

454KK: *okei (.) hieno juttu*

455A2: */KIRJAIMET JA NUMEROT/*

456KK: *kirjaimet ja numerot*

457KK: *numeroista (..) kirjaimista*

458A2: *K*

459KK: *k*

460A2: *I*

461KK: *i*

462A2: *R*

463KK: *kir*

464A2: *K*

465KK: *k*

466A2: *I (katsoo KK:a)*

467KK: *i (.. ) mietiksä miten se kirjoitetaan se mitä sä oot*

468 *hakemassa*

469A2: *(nyökkää)*

470KK: *mut alkaa ki (..) yritä pikkasen muuten menee ihan*

471 *arvailuks*



--

472A2: /IHMISET/

473KK: ihmiset

474A2: ISOÄITI

475KK: isoäiti (.) onks se mummo

476A2: PUHUA

477KK: puhua (.) mummo puhuu

478A2: /KUVAILEVAT/

479KK: (kääntää kuvaileviin)

480A2: ILKEÄ

481KK: ilkeitä tai ilkeää (.) ilkeästi

482A2: (nyökkää)

483KK: ilkeästi

484A2: /IHMISET/

485KK: (kääntää ihmissivuille) mummo puhuu ilkeästi

486A2: ÄITI

487KK: äidistä niinkö (.) no mut sehän kuulostaa kurjalta

488A2: /TERVEYS/

489KK: terveys

490A2: MINÄ

491KK: minä

492A2: OLLA

493KK: olen

494A2: VAMMA

495KK: vamma tarkoitatko vammainen

496A2: (nyökkää)

--

497A2: /RUOKA/

498KK: ruoka

499A2: MINÄ

500KK: minä

501A2: MENNYT AIKAMUOTO

502KK: mennyt aikamuoto

503A2: *SYÖDÄ*

504KK: *söin*

505A2: *HYVÄ*

506KK: *hyvää*

507A2: (ryhtyy kääntämään sivua)

(kääntävät sivuja kansioista eteenpäin)

508A2: *MAITO*

509KK: *maitoa (.) niin silloin kun sä olit pieni joo*

510A2: (nyökyttää)